Jahrbuch für Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10)

Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.)

BEIHEFTE

Peter Lang

Sprachwissenschaftler:innen und DaF-Forscher:innen setzen sich hier im Rahmen synchroner und diachroner Ansätze sowie auch kontrastiv mit Thematiken wie Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen, Variabilität des Deutschen etc. auseinander.

Der zehnte Band enthält Beiträge zu folgenden Themen:
- Fachkommunikationsforschung;
- Das historische Wort und seine lexikologischen und lexikografischen Beschreibungsdimensionen;
- Variabilität des Deutschen: Phonetik und Phonologie;
- Der Beitrag der kleinen Sprachen zum Fortschritt der Linguistik;
- Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen;
- Linguistik und DaF: Deutsch und romanische Sprachen kontrastiv: Brückenschlag zwischen kontrastiv-typologischer Grammatikforschung und Fremdsprachendidaktik

Laura Auteri ist Ordentliche Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo und war 2015-2021 Vorsitzende der Internationalen Vereinigung für Germanistik.

Natascia Barrale ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

Arianna Di Bella ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

Sabine Hoffmann ist Ordentliche Professorin für deutsche Sprache und DaF-Didaktik an der Universität Palermo.

www.peterlang.com

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Jahrbuch für Internationale Germanistik

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10)

Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann

BEIHEFTE
Band 10



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

*In Verbindung mit der Internationalen
Vereinigung für Germanistik*



ISBN - 978-3-0343-3664-2 (Print)
ISBN - 978-3-0343-4600-9 (eBook)
ISBN - 978-3-0343-4601-6 (ePub)
DOI - 10.3726/b20294





Peter Lang Group AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2022
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Fachkommunikationsforschung

Das historische Wort und seine lexikologischen und lexikografischen Beschreibungsdimensionen

Variabilität des Deutschen: Phonetik und Phonologie

Der Beitrag der kleinen Sprachen zum Fortschritt der Linguistik

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen

Linguistik und DaF. Deutsch und romanische Sprachen kontrastiv: Brückenschlag zwischen kontrastiv-typologischer Grammatikforschung und Fremdsprachendidaktik

Fachkommunikationsforschung

Herausgegeben von Sambor Grucza, Thorsten Roelcke, Jin Zaho

Terminologische Integration in akademischen Fachkulturen.[1]
Ein korpuspragmatischer Zugang

Michael Bender (Darmstadt), Marcus Müller (Darmstadt)

Abstract: Der Beitrag beschäftigt sich damit, wie Termini in wissenschaftliche Texte eingeführt werden. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Fälle: Erstens kann ein bestehender Terminus in einen Text eingeführt werden; zweitens kann ein Terminus neu eingeführt und im Fachdiskurs vorgeschlagen werden. In diesem Beitrag wird untersuchen wir den ersten, wesentlich häufigeren Fall. Unser Fokus liegt dabei auf den Textroutinen der Implementierung von Termini - bspw. unterschiedlichen Referenzierungspraktiken, Relevanzmarkierungen, Formen der Differenzierung, Strukturierung, Einordnung und Abgrenzung sowie der Kontextualisierung. Wir beleuchten Gemeinsamkeiten und Unterschiede solcher Fälle in der Breite der akademischen Fachkulturen.

Keywords: terminologische Integration, Terminologiesierung, Korpuspragmatik, Kollaborative Korpus- Annotation

1. Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie Termini in wissenschaftliche Texte eingeführt werden. Im Fokus stehen dabei textpragmatische Verfahren, mit denen bspw. durch die explizite oder implizite Darstellung des Bedarfs an Terminologisierung, also etwa an Präzisierung, Abgrenzung, Kontextualisierung oder Referenzierung, die Relevanz der jeweiligen Forschung markiert wird. Dieser Bereich stellt insbesondere mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede solcher Praktiken in der Breite der akademischen Fachkulturen im Sinne von „epistemic cultures“ (Knorr-Cetina 1999) eine Forschungslücke dar. Für die hier vorgestellte Studie wird ein Korpus von 65 Dissertationen aus 13 Fachbereichen untersucht, die dem TUprints-Server der Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt entnommen sind. Die Dissertationen wurden bereinigt, strukturell ausgezeichnet (XML) und im Hinblick auf hier relevante textpragmatische Kategorien annotiert und analysiert. Analyseziel ist es, die fachspezifische

1 Dieser Beitrag gibt erste Einblicke in eine Studie zur Integration von Terminologie in den Wissenschaften, die am Fachgebiet Germanistik – Digitale Linguistik der TU Darmstadt unter der Leitung von Michael Bender und Marcus Müller entsteht. Für die Mitarbeit bei der Konzeption der Studie, der Entwicklung des Kategoriensystems, der Annotation sowie der Analyse danken wir Patrick Johnson.

Kombinatorik der unterschiedlichen Textpraktiken der Begriffsintegration darzustellen. Der Beitrag ist im Methodenrahmen der Korpuspragmatik (Müller 2015; Bender im Druck) verortet und schließt an empirisch-digitale Untersuchungen zu wissenschaftlichen Termini der soziopragmatischen Richtung an (vgl. Temmerman 2000). Allerdings werden hier im Unterschied zu diesen Studien keine konkreten Terminologien analysiert und es wird kein lexikologisches Interesse verfolgt, vielmehr untersuchen wir textpragmatische Verfahren der Terminologieintegration. Diese wiederum können als indirekter Hinweis darauf gedeutet werden, welche implizite Theorie der Terminologisierung (im Sinne von Roelcke 2013a: 2) in den unterschiedlichen Fachdiskursen wirksam wird.

Im folgenden Beschreibungs- und Kategorisierungsansatz für solche Praktiken wird auf eine kollaborative Methodenvariante der digitalen, manuellen Annotation zurückgegriffen. Dieser Ansatz ist vor dem Hintergrund eines Projekts entstanden, in dem es um wissenschaftliche, heuristische Textpraktiken bzw. Textroutinen (Feilke 2012: 11) geht (vgl. Bender & Müller 2020; Becker et al. 2020) – zunächst ohne die spezifischere Perspektive auf Terminologieeinbettung, die erst auf der Basis der umfassenderen Untersuchung entwickelt wurde. Nachdem der vorliegende Untersuchungsansatz in die bisherige Terminologieforschung eingeordnet wurde, wird diese Hintergrundfolie der heuristischen Textpraktiken kurz erläutert. Dazu gehört auch die digitale Annotationsmethode, die im Anschluss beschrieben und dann mit Blick auf die Terminologieintegration angewendet wird. In einem anschließenden Analyseabschnitt wird an Beispielen gezeigt, welche sprachlichen Phänomene als Indikatoren für solche Praktiken identifiziert werden können und nach welchen Kriterien Kategorien gebildet und Zuordnungen getroffen werden. Das daraus entstandene Kategoriensystem stellt ein zentrales Ergebnis des Beitrags dar. Im Zuge der Entwicklung dieses Kategorienschemas konnten aber auch weitergehende Befunde gewonnen werden – etwa Abweichungen von Terminologisierungsnormen, Tendenzen der Variation in Fachkulturen, prototypische Zusammenhänge von Phänomenen – auf die im Rahmen der Analyse und im Fazit eingegangen wird.

2. *Einordnung in die Terminologieforschung*

Der hier entwickelte Ansatz lässt sich wie folgt in die Terminologieforschung einordnen (vgl. Müller & Mell 2020; Roelcke 2013a: 1–18). Ausgangspunkt der Terminologieforschung ist die Terminologiearbeit in Folge der Industrialisierung, die Standardisierung und Normierung notwendig gemacht hat. Die Ziele der Vereinheitlichung von Konzepten und Begriffssystemen, der Definition von Konzepten, der Reduktion von Homonymität und der Beseitigung von Synonymien wurden durch die Terminologienormung in der Wiener Schule verfolgt, die von dem Ingenieur Eugen Wüster begründet wurde (vgl. Wüster 1991).

Für die vorliegende Studie ist jedoch eine sprachgebrauchsorientierte Perspektive von besonderer Relevanz (in der Terminologieforschung erstmals von Sager (1990: 46) vorgeschlagen, vgl. auch Temmerman 2000: 23 ff.), in der auch Termini als Wörter in Texten verstanden und mit Blick auf ihre kommunikative Dimension analysiert werden können. Aus dieser Perspektive hat sich die dezidiert linguistische Terminologieforschung entwickelt, die – seit Ende der 1990er Jahre – Termini als Ausdrücke mit einer bestimmten Verteilung und einem spezifischen Kotextprofil in Texten eines bestimmten Fachdiskurses bzw. -kontextes versteht (vgl. z.B. Temmerman 2000). Das in unserer Forschungsgruppe geprägte Label „Terminologiedynamik“ schließt daran an und bezieht sich auf „Wanderwege wissenschaftlicher Termini“ (Müller & Mell 2020: 198) zwischen den Alltags- und Fachdiskursen wie auch zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Typische Beispiele dafür wären hochproduktive Termini wie „System“, „Struktur“ oder „Norm“. Müller et al. (2020) haben eine diachrone korpuspragmatische Studie zu dem Terminus „Regime“ vorgelegt, der als französisches Lehnwort über das Seerecht in den politikwissenschaflichen Diskurs über internationalen Beziehungen gelangt ist und dort ein Terminus mit einer Spezialbedeutung wurde. Als weiteres Beispiel-Projekt aus unserer Gruppe kann die Untersuchung der Dynamik sprach- und literaturtheoretischer Termini in Poetiken vom 18.–20. Jhd. angeführt werden (vgl. Alscher & Bender 2016).

Eine weitere Perspektive auf Termini bietet die Analyse von Verfahren der Terminologisierung, wie sie von Roelcke (2013b) vorgeschlagen wurde. Er beschreibt, wie terminologische Systeme in der Linearität des Textes entwickelt und expliziert werden. Dabei werden auch – allerdings nur in Form von Hypothesen und mit Vorsichtsmarkierung – verschiedenen Definitionsarten Funktionen zugeschrieben, bspw. werden Realdefinitionen mit der Funktion der Einführung von Termini in Verbindung gebracht (vgl. Roelcke 2013b: 111 f.). Dies bietet Anknüpfungsmöglichkeiten für den im Folgenden beschriebenen textpragmatischen Ansatz.

3. *Theoretische und methodische Grundlagen*

3.1 Heuristische Textpraktiken in wissenschaftlichen Texten als theoretische Hintergrundfolie für Praktiken der Terminologieintegration

Die hier vorgestellte Studie ist wie schon erwähnt vor dem Hintergrund eines umfassenderen Projekts zu heuristischen Textpraktiken in wissenschaftlichen Texten – am Beispiel von Dissertationen – entwickelt worden. Unter heuristischen Textpraktiken werden in diesem Zusammenhang Formulierungsverfahren verstanden, mit denen in institutionell verankerten Routinen neue, in der

Aushandlung befindliche Wissensaspekte an ausgehandeltes, etabliertes Wissen angeschlossen werden – und zwar mit epistemischer und komplexitätsreduzierender Funktion (vgl. Bender & Müller 2020: 2–5). Mit heuristischen Textpraktiken wird immer Komplexität reduziert, da sie in Fachdiskursen etablierte Selektions- und Entscheidungsroutinen beinhalten, mit denen aus der Menge an möglichen Daten und Forschungsgegenständen die jeweils relevant gesetzten ausgewählt werden.

Dazu gehören z.B. „die Relevanz eines Forschungsthemas markieren" in Form einer Sachbeschreibung oder des Aufzeigens eines Desiderats durch Referenzierung des Forschungsdiskurses, ein Ziel oder eine Fragestellung formulieren, „einen Begriff definieren" oder „eine Aussage argumentativ stützen". Das umfassendere Projekt zielte darauf zu erforschen, in welchem Ausmaß, in welcher Verteilung und mit welcher Kombinatorik solche Textpraktiken in verschiedenen Fachkontexten vorkommen und welche Effekte Fachkulturen auf heuristische Textpraktiken haben.

Durch die Kategorienbildung bzw. die Ausdifferenzierung verschiedener Praktiken-Typen und die entsprechende Annotation unserer Daten konnten bestimmte fachspezifische Zusammenhänge und Tendenzen aufgezeigt werden, zum Beispiel, inwiefern in geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Arbeitern mehr Diskursreferenzierung betrieben wird und in natur- und ingenieurswissenschaftlichen mehr Sachverhaltsbeschreibung. Eine detaillierte Beschreibung dieses Kategorienschemas (zu finden in Bender & Müller 2020: 22–29 und Becker et al. 2020: 437–441) kann im hier vorgegebenen Rahmen nicht erfolgen, ist im Sinne des Ziels der Darstellung der aktuellen Studie aber auch nicht notwendig. Auf einige der Kategorien zu heuristischen Textpraktiken im Allgemeinen wird jedoch noch eingegangen.

3.2 Kollaborative Korpus-Annotation als Methode

Kategorien, wie sie im vorigen Abschnitt beispielhaft aufgeführt wurden, werden bei der hier angewendeten Methode nicht einfach im Vorfeld gesetzt, sondern im Zuge des kollaborativen, manuellen Annotierens digitaler Texte sukzessive entwickelt. Kategorien werden gebildet, um Phänomene, die untersucht werden sollen, systematisch zu erfassen und voneinander abzugrenzen. Sie werden bestimmten Textsegmenten zugewiesen, die Indikatoren für die kategorisierten Phänomene darstellen. Kategorien werden einerseits deduktiv vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze der Terminologieforschung gebildet, aber auch induktiv anhand der untersuchten Korpusdaten bzw. -texte ausdifferenziert, um auch unkonventionelle Praktiken zu erfassen. Die abduktive Neukonstruktion und Umkonfigurierung von Kategorien kann im Zuge der Schemaentwicklung ebenfalls angewendet werden. Solche Kategoriensysteme werden kollaborativ im Team ausgehandelt, wodurch im

Zuge des Vergleichens und der Diskussion von Abgrenzungsentscheidungen und Zweifelsfällen bei der Zuordnung auch Qualitätssicherung betrieben wird. Auch die Mehrfachannotation derselben Textsegmente durch verschiedene Annotierende ist ein Mittel, das dafür genutzt wird. Für diese Studie haben drei Annotatoren[2] – mit Expertenwissen im dargestellten Gebiet oder entsprechender Schulung – die Annotationen mit dem Tool INCEpTION, das an der TU Darmstadt entwickelt wurde (Eckart de Castilho et al. 2018), durchgeführt. Aus dem eingangs kurz beschriebenen Korpus (65 Dissertationen aus 13 Fachbereichen, online publiziert) wurden zunächst die zwei neuesten Arbeiten pro Fachbereich ausgewählt und unter den Annotatoren aufgeteilt. Annotiert wurden nicht nur die Einleitungen (wie im umfassenderen Textpraktiken-Projekt), sondern auch weitere Kapitel, die einen besonders hohen Anteil an Terminologisierung enthielten. Die annotierten Stellen wurden im Team diskutiert und besonders problematische Abschnitte doppelt oder von allen drei Teammitgliedern annotiert und verglichen.

Bei diesem Verfahren bleibt das Kategoriensystem also länger offen. Annotation wird als inkrementeller bzw. iterativer Prozess konzipiert und umgesetzt. Kategoriedefinitionen und Zuweisungsrichtlinien sowie die bei der Ausdifferenzierung gewonnenen Erkenntnisse werden als Ergebnisdimension angesehen, nicht nur als Voraussetzung für die Analyse im Sinne eines vorab festgelegten Kriterien- und Kategorienstandards. Bevor das Kategoriensystem als Zwischenergebnis zusammen mit einem Ausblick im Schlussteil beschrieben wird, soll im folgenden Abschnitt die Analyse mittels Annotation anhand von Beispielen gezeigt werden.

4. *Analysebeispiele*

Die folgenden beiden Beispiele zeigen, welche Phänomene durch die Annotation erfasst und wie diese analysiert werden. Es wurden Beispiele ausgewählt, an denen besonders gut prototypisch naturwissenschaftliche und geistes- bzw. sozialwissenschaftliche Praktiken kontrastiv dargestellt werden können.

Das erste – typisch naturwissenschaftliche – Beispiel wird in Abbildung 1 als Screenshot aus dem digitalen Annotationswerkzeug INCEpTION gezeigt, um die Annotation besser zu veranschaulichen. Die annotierten Kategorien stehen jeweils farblich markiert über dem Text, die Klammer darunter umfasst das annotierte Textsegment. Die Annotationen können digital ausgewertet werden, bspw. hinsichtlich Frequenz und Distribution.

2 Neben den beiden Studienleitern war an Annotation und Analyse Patrick Johnson beteiligt.

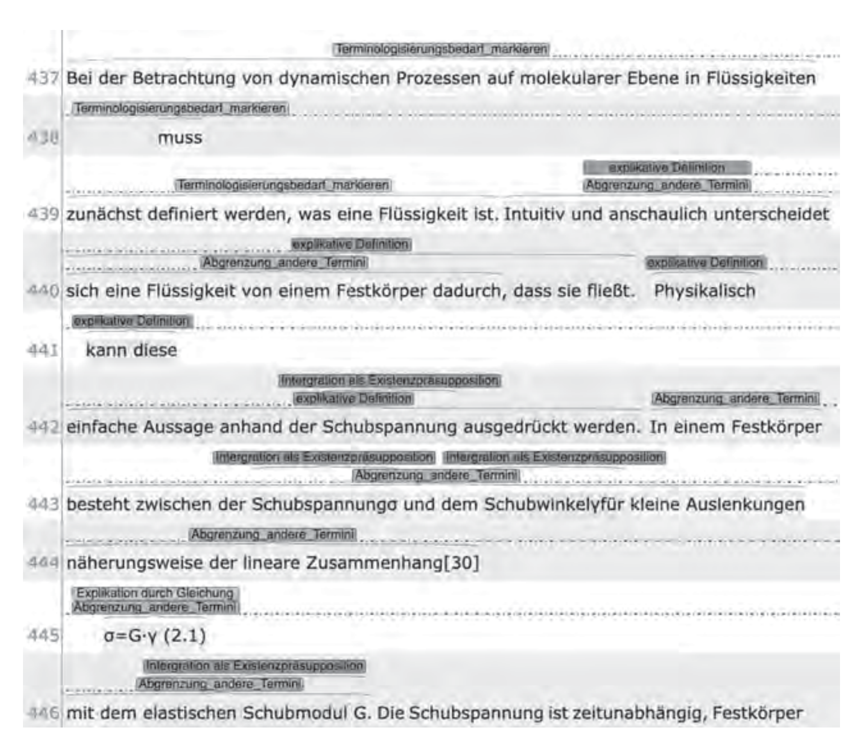


Abb. 1: Auszug aus der annotierten Physikarbeit (Talluto 2016: 5) im Annotationstool INCEpTION

In diesem Beispiel wird zunächst die Relevanz der Bestimmung des Terminus „Flüssigkeit" für das Ziel der Arbeit explizit gemacht, der Terminologisierungsbedarf markiert. Es folgt eine explikative Definition (vgl. Roelcke 2013b: 108) – auch in Verbindung mit einer Abgrenzungspraktik, hier vom Terminus „Festkörper", die sehr alltagsweltlich gehalten ist („dass sie fließt"). Anschließend werden weitere Fachwörter wie „Schubspannung" benutzt, die selbst nicht erklärt, sondern vorausgesetzt werden. An solchen Fällen von terminologischer Integration durch Existenzpräsupposition lässt sich der Common Ground einer Fachkultur rekontextualisieren. Für die sozusagen wirklich fachliche Definition wird letztlich das Zeichensystem gewechselt und zu Formeln übergegangen – eine ebenfalls typisch naturwissenschaftliche Praktik.

Das zweite Beispiel ist einer Arbeit im Fach Psychologie entnommen, in der der Terminus „Sucht" definiert wird.

> „Eine allgemeine Definition von ‚Sucht' lässt sich in der Literatur nicht finden. Das Wort ‚Sucht' leitet sich aus dem germanischen ‚siech' ab, ein Begriff

> der ursprünglich auf Siechtum und Krankheit hinwies. Vermutlich hat sich der Begriff erst im 19. Jahrhundert zu einem moralisch besetzten Begriff gewandelt (Schulz, 2000).
>
> Nach der World Health Organisation (1969) wird Sucht definiert als: [. . .]" (Hess 2015: 5)

Die Autorin steigt mit der Etymologie des Alltagsworts „Sucht" ein und thematisiert den Bedeutungswandel. Dazu referiert sie die Gebrauchsgeschichte des Terminus und sichert die Aussage mit einer gerichteten Diskursreferenz (vgl. Bender & Müller 2020: 24), also den Verweis auf einen wissenschaftlichen Vortext ab, hier ist es die Verweisung auf „Schulz, 2000".

Vor diesem Hintergrund wechselt die Autorin in den Fachdiskurs und referiert eine erste institutionell abgesicherte Fachdefinition der WHO.

Im Anschluss an diese – hier im Beleg nicht mehr gezeigt – diskutiert die Autorin in den nachfolgenden Abschnitten begriffsgeschichtlich verschiedene weitere konkurrierende Definitionen. Dabei wird das Einbeziehen verschiedener Merkmale abgewogen. Es findet auch Metakommunikation über die Bestimmung des Terminus statt. Im anschließenden Teil der Arbeit kommt sie zu einer eigenen Arbeitsdefinition. Durch dieses diskursreferenzielle Verfahren stellt sie die Dynamik und Diskursabhängigkeit des Terminus „Sucht" heraus und zeigt, dass das explizierte Konzept von den Gebrauchsbedingungen des Terminus abhängig ist. Das ist ein vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften etabliertes Verfahren. Dieses diskursreferentielle Verfahren ist eingebettet in ein Kapitel, das auch abseits der Bestimmung von Termini durch Diskursreferenzierung als Textpraktik geprägt ist, praktisch die Anbindung der Arbeit an der Forschungsstand darstellt.

Das Konzept „Sucht" wird aber auch kontextualisiert mit eher an den Naturwissenschaften orientierten Integrationspraktiken medizinischer Termini, wie im folgenden Auszug zu sehen.

> „Immunglobuline setzen sich aus zwei schweren (Alpha-, auch H[eavy]-Kette) und zwei leichten Polypeptidketten (Kappa oder Lambda-, auch L[ight]-Kette) zusammen. Die Struktur dieser ‚Schenkel' ist für die spezifische Antigenerkennung von Bedeutung. An der Basis hat die schwere Kette eine konstante Region (Fc für ‚constant fragment'), welche für die funktionellen Unterschiede sorgt und die Bindung anderer Komponenten des Immunsystems ermöglicht (vgl. Hennig, 1994)." (Hess 2015: 22)

Hier werden Termini durch Verfahren der Merkmalsexplikation wie explikative Definition, explikative spezifizierende Nachsätze und Angabe von Übersetzungen mittels Appositionen („hier z.B. constant fragment") integriert und durch eine einfache gerichtete Diskursreferenz abgesichert.

5. Das Kategorienschema – Zwischenergebnis und Ausblick

Die folgende Abbildung zeigt die kollaborativ herausgearbeiteten Kategorien zur Unterscheidung textpragmatischer Praktiken der Terminologieintegration im Überblick. Eingeteilt wurde das Kategorienschema in zwei Rubriken. Die erste umfasst die Praktiken der Benennung und Beschreibung bzw. Bestimmung von Termini, mit denen einerseits die Aufgaben der Auswahl und Darstellung von Aspekten und Merkmalen, aber auch die der Abgrenzung von anderen Termini geleistet werden, an denen andererseits aber auch sichtbar wird, wo Wissen im Fachkontext vorausgesetzt wird. Die zweite Rubrik erfasst metakommunikative Praktiken, einerseits alle Verweisungsverfahren auf den bisherigen Forschungsdiskurs und die Gebrauchsgeschichte zum jeweiligen Terminus, andererseits die Thematisierung des Terminusgebrauchs, also die Markierung des Bedarfs, der Relevanz und der Angemessenheit des Terminusgebrauchs.

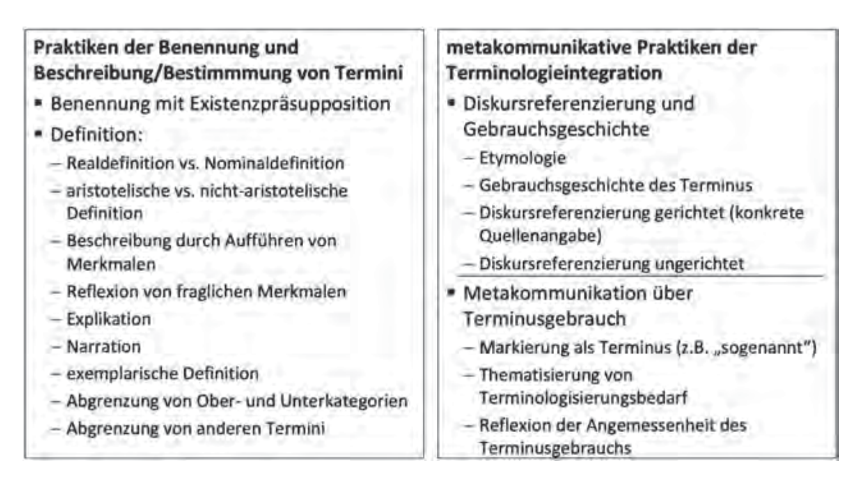


Abb. 2: Kategoriensystem: Praktiken der Terminologieintegration

Diese Rubriken können mit den erwähnten, nicht nur auf Terminologieintegration ausgerichteten heuristischen Textpraktiken in Zusammenhang gebracht werden. So steht die erste Rubrik (Benennung/Beschreibung/ Bestimmung) in Bezug zur Textpraktik „Relevanzmarkierung durch Sachbeschreibung“ (vgl. Bender & Müller 2020: 23), die zweite Rubrik (Metakommunikation) in Bezug zur Textpraktik „Relevanzmarkierung durch Diskursreferenzierung“ (vgl. Bender & Müller 2020: 24).

Definitionen auf der Sachebene kommen vermehrt in Abschnitten vor, die durch Relevanzmarkierung in Form von Sachbeschreibung geprägt sind,

oder sind eingebettet in die anderen Praktiken. Diskursreferenzierungen mit Terminologiebezug sind oft eingebettet in Forschungsstand-Kapitel, metakommunikative Integrationspraktiken oft in Theorie- oder Methodenkapitel, in denen die Begriffe erst ausgehandelt bzw. diskutiert werden.

Bzgl. der Variation in Fachkulturen kann die Tendenz festgestellt werden, dass der Sachbeschreibungsbezug in ingenieurs- und naturwissenschaftlichen Kontexten stärker ausgeprägt ist, der Forschungsdiskursbezug hingegen eher in geisteswissenschaftlichen Fächern – sowohl im Hinblick auf allgemeinere heuristische Textpraktiken (wenn hier auch weiter differenziert werden muss, vgl. Bender & Müller 2020: 39–41) als auch auf die Terminologieintegration. Die dargestellte Parallelität zu genau diesen heuristischen Textpraktiken legt nahe, dass bei den Praktiken der Terminologieintegration nicht nur die Funktion der Einführung von Benennungen und Beschreibungen auf der Sachverhaltsebene im Mittelpunkt steht, sondern auch die Funktion der Relevanzmarkierung. Wo Termini eingeführt werden, sei es in Form der Diskussion bestehender Definitionen oder der Neu- oder Weiterentwicklung von Termini, wird Terminologisierungsbedarf indiziert und dadurch auch eine Forschungslücke aufgezeigt. Hier ließe sich evtl. anschließen an funktionale Perspektiven in der Terminologisierungsforschung wie z.B. bei Roelcke (2013b: 109–112). Die hier dargestellten Zwischenergebnisse in Form eines Kategorienschemas müssen allerdings zunächst durch die (evtl. (teil-) automatisierte) Annotation größerer Textmengen inklusive Qualitätssicherung validiert werden, was Gegenstand der noch laufenden Studie ist.

Literatur

Alscher, Stefan; Bender, Michael (2016): Auf der Suche nach dem „goldnen Baum". Digitale Annotation als Erkenntnisprozess und „tertium comparationis" – am Beispiel der Auszeichnung des Metaphernbegriffs in Poetiken. In: Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften. 2016. DOI: 10.17175/2016_004

Becker, Maria; Bender, Michael; Müller, Marcus (2020): Classifying Heuristic Textual Practices in Academic Discourse: A Deep Learning Approach to Pragmatics. In: International Journal of Corpus Linguistics (4)2020, S. 426–460. https://doi.org/10.1075/ijcl.19097.bec [zuletzt am 28.09.2022].

Bender, Michael (2020): Annotation als Methode der digitalen Diskurslinguistik. In: Diskurse digital. Theorien – Methoden – Fallstudien. Band 2, Heft 1/2020: 1–35. DOI: https://doi.org/10.25521/diskurse-digital.2020.140 [zuletzt am 28.09.2022].

Bender, Michael (im Druck): Pragmalinguistische Annotation und maschinelles Lernen. In: Bülow, Lars/Marx, Konstanze/Meier-Vieracker, Simon/Mroczynksi, Robert (Hg.): Digitale Pragmatik, Reihe: Digital Linguistics (hg. v. Jannis Androutsopoulos und Konstanze Marx), Stuttgart: Metzler.

Bender, Michael; Müller, Marcus (2020): Heuristische Textpraktiken. Eine kollaborative Annotationsstudie zum akademischen Diskurs. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL) 48/02, S. 1–46. https://doi.org/10.1515/zgl-2020-0001 [zuletzt am 28.09.2022].

Eckart de Castilho, Richard; Klie, Jan-Christoph; Kumar, Naveen; Boullosa, Beto; Gurevych, Iryna (2018): INCEpTION – Corpus-based Data Science from Scratch. Online-Publikation: https://inception-project.github.io/publications/DI4R-2018.pdf [zuletzt am 28.09.2022].

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke; Katrin Lehnen (Hgg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktischmediale Modellierung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 1–32.

Hennig, Jürgen (1994). Die psychobiologische Bedeutung des sekretorischen Immunglobulin A im Speichel. Münster/ New York: Waxmann.

Hess, Vanessa (2015): Psychobiologische Entspannungsreaktion bei abstinenten suchtkranken Patienten. Diss. Darmstadt. TUprints: URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/4531 [zuletzt am 28.09.2022].

Knorr-Cetina, Karin (1999): Epistemic cultures. How the Sciences Make Knowledge. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Müller, Marcus (2015): Sprachliches Rollenverhalten: Korpuspragmatische Studien zu divergenten Kontextualisierungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Berlin / Boston: De Gruyter (Sprache und Wissen).

Müller, Marcus; Mell, Ruth (2020): Zwischen Fach und Wort. In: Bopp, Dominika; Ptashnyk, Stefaniya; Roth, Kerstin; Theobald, Tina (Hg.): Wörter – Zeichen der Veränderung. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 191–208.

Müller, Marcus; Behr, Hartmut; Steffek, Jens (2020): The discursive formation of key terms in International Relations. In: Øivin Andersen, Klaus Schubert & Ingrid Simonnæs (Hrsg.), Proceedings from the 21st Conference on Language for Specific Purposes 2017. Berlin: Frank & Timme, S. 105–120.

Roelcke, Thorsten (2013a): Definitionen und Termini. Quantitative Studien zur Konstituierung von Fachwortschatz. Berlin /Boxton: De Gruyter.

Roelcke Thorsten (2013b): Zur Verwendung von Definitionsarten im Rahmen der Konstituierung terminologischer Systeme in fachlichen Texten. In: Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik 7, S. 97–114.

Sager, Juan C. (1990): A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam: John Benjamins.

Schulz, Wolfgang (2000). Sucht. In: Franz Stimmer (Hrsg.). Suchtlexikon (S.581-585). München: Oldenbourg.

Talluto, Vincenzo (2016): Triplett-Solvatationsdynamik als Methode zur Untersuchung der molekularen Dynamik von Flüssigkeiten unter räumlicher Einschränkung. Diss. Darmstadt. TUprints: URL: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5312 [zuletzt am 28.09.2022].

Temmerman, Rita (2000): Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Wüster, Eugen (1991): Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. Bonn: Romanistischer Verlag.

Unterdrückung der Nationalterminologien oder Unifizierungsidee? (am Beispiel der Terminologie der medizinischen Ästhetologie)

Daniil Danilets (Odessa)

Abstract: Der vorliegende Artikel verschafft einen Einblick über die Ergebnisse, insbesondere die Heterogenität des fachsprachlichen Inventars der medizinischen Ästhetologie im Deutschen, Französischen, Polnischen und Ukrainischen. Die Parametrisierung der Fachsprache bietet gute Grundlage, anhand sprachtypologischer Prinzipien und kontrastiver Grammatik weiter qualitativ untersucht zu werden. Terminologie als subjektivierungs- und linguizismuskritisches Gebiet konfrontiert dabei mit Monolingualität und Unifizierung. Die Mehrstimmigkeit, Mehrschichtigkeit und Serialität dieser Terminologie lassen sich durch die Berücksichtigung entsprechender lexikografischer Mikrostrukturen wiedergeben. Abschließend werden lexikografische Gestaltungsversuche angeboten.

Keywords: Fachsprache, medizinische Ästhetologie, Lexikografie, Typologie, Unifizierung, Linguizismus

1. Einleitung: Sprachtypologische Prinzipien

Dass sich die Fachsprache der Medizin einer sogenannten Lingua franca bedient, ist bekannt und zweifellos. Die Terminologie der medizinischen Ästhetologie ist reich an Neoklassizismen und Anglizismen, weist eine mehrschichtige Struktur auf (Ischreyt 1965 und Hoffmann 1985, Kalverkämper 1988: 112, Roelcke 2010: 30) und somit hält sich an terminologische Exaktheit und Ökonomie anhand angemessener für jeweilige Sprache Darstellungsformen (morphologische Besonderheiten). Ein besonderer Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Frage nicht nach allgemeinen, sondern nach distinktiven sprachtypologischen Prinzipien und Regularitäten der Fachsprache der Medizinischen Ästhetologie, die sich nach unserer Auffassung eine eindeutige Kontrastivität behufs weiterer lexikografischer Arbeit gewährleisten können.

Die gesetzgeberischen Grundlagen und die tragenden Säulen der vergleichenden Sprachwissenschaft sind die suprasprachlichen Faktoren, die nicht zwischen Sprachen vermitteln, sondern über Sprachen stehen und die gemeinsamen Merkmale widerspiegeln. Bevor die einzelnen Widersprüche, ihre Überwindung bzw. Gemeinsamkeiten der zu untersuchenden Fachsprache im Allgemeinen und in den Zielsprachen (Deutsch, Französisch, Polnisch,

Ukrainisch) exemplifiziert werden, müssen die fundamentalen Gerüste der Typologie erwähnt werden.

Die unerschöpflichen Übersichtsarbeiten bzw. -typologien (genetische Klassifikation, Sprachbau (Humboldt/Schlegel), grammatische Typen (Talmy/Slobin)) stellen die Parametrisierung der zu untersuchenden Fachsprache dar: Fachsprache(n) als System von Prinzipien mit fixierten Parametern (Universalgrammatik; vgl. Chomsky 1981). Die lexikalische und syntaktische Verschiedenheit kann aus Variationen in der Fixierung von Parametern resultiert werden (vgl. Grewendorf 1992: 15).

Gesellschaftliche Gegebenheiten, funktionale Eigenschaften und andere dazugehörige Faktoren lassen uns nicht nur über die Quantifizierung des (Abstraktions)Grades sprechen (vgl. Jäkel 1997, Stålhammar 1997 und Budin 1996), sondern über die duale Struktur der Repräsentation in zwei getrennten Ebenen: implizite vs. explizite Darstellungsformen. Die Wechselwirkung und Interaktion zwischen Implizitem und Explizitem ist kognitive Architektur der Terminologie: Die Bewegungsarten und Switching des Kodes (Unidirektionalitätsthese der kognitiven Metaphern-Theorie (Jäkel)) sind Ergebnisse jeweiliger Umgebungsbedingungen und können konkrete Ziele der Didaktisierung erfolgen.

2. *Regularitäten der Fachsprache der Medizinischen Ästhetologie*

2.1 Morphologie

Das Ergebnis der vorläufigen Untersuchungen (Danilets) erfolgt durch ein empirisch korpuslinguistisch zu überprüfendes Kriterium. Die Terminologie der medizinischen Ästhetologie als Teilsystem jeweiliger (Fach)Sprache spiegelt die ganzheitliche Charakterisierung in den zu untersuchenden Sprachen wider. Allgemein besteht das Fachsprachinventar der medizinischen Ästhetologie zu einem Großteil aus Komposita und syntagmatischen Verbindungen (Tab. 1). Die ersten beweisen behufs der Transparenz, Explizit- und Eindeutigkeit meistens den Grad der vollen morphosemantischen Motiviertheit. Bei der syntagmatischen Kombinatorik der Begriffe sind in der Regel die paradigmatisch (in)variablen nominalen Kollokationen (*Determinativkomposita) gemeint.

Tab. 1: Morphologischer Bestand bei Terminusbildung im Bereich der medizinischen Ästhetologie

Sprache	**Verfahren morphologischer Wortbildung**						**Syntaktische Strukturen**	**Entlehnte, nicht assimilierte Begriffe**	**Gesamt**
	Komposition	**Derivation / Ableitung**				**Abkürzung (Abbriviation)**			
		Präfigierung	**Suffigierung**	**Zirkumfigierung**	**Rückbildung**		**Terminologische Syntagmen (Mehrworttermini)**		
Dtsch.	481 (65,89 %)	2 (0,27 %)	11 (1,5 %)	18 (2,46 %)	–	20 (2,73 %)	108 (14,79 %)	90 (12,32 %)	730 (100 %)
Frz.	179 (29,63 %)	–	19 (3, 14 %)	15 (2,48 %)	18 (2,98 %)	12 (1,98 %)	320 (52, 98 %)	41 (6,78 %)	604 (100 %)
Poln.	135 (24, 07 %)	1 (0,17 %)	23 (4,04 %)	9 (1,58 %)	7 (1,23 %)	6 (1,05 %)	324 (56,59 %)	64 (11,24 %)	569 (100 %)
Ukr.	146 (30,7 %)	4 (0,8 %)	8 (1,7 %)	–	14 (2,9 %)	8 (1,7 %)	240 (50,5 %)	55 (11,5 %)	475 (100 %)

Im Deutschen als einer synthetischen (analytisch-synthetischen) Sprache lassen sich die folgenden Grundprinzipien feststellen: 1. Große Kompositafähigkeit (z.B. *Umbikoplastik „Nabelplastik“* / *Mammaaugmentation* / *Fettabsaugung* / *Brachioplastik* / *Bauchdeckenstraffung*); 2. Syntagmatische Verbindungen (z.B. *bivektorielles Facelift*; *subperiostales Lifting*; *ultraschallbasierte Liposuktion / Methode*); 3. Entlehnungen (z.B. *Laser Subsurfacing*; *Facelifting*; *Graft*).

Die zu untersuchenden slawischen Sprachen weisen eine gewisse Gemeinsamkeit bei der Wortbildungstypenproduktivität auf. Aus der morphologischen Analyse des Polnischen und des Ukrainischen kann man die folgenden Schlüsse ziehen: statistisch signifikant sind 1. Syntagmatische Verbindungen: z.B. *lifting wolumetryczny* (Pl.); *brazylijski lifting pośladków* (Pl.); *кругова підтяжка обличчя* (Ukr.); *лазерне шліфування* (Ukr.); 2. Komposita (Zusammensetzung): z.B. *perineoplastyka* (Pl.); *ментопластика* (Ukr.) und 3. Entlehnungen: z.B. *lipomodelling* (Pl.); *face lifting* (Pl.); *графт* (Ukr.); *пілінг / філер* (Ukr.). Aus der Struktur der oben erwähnten Kollokationen projizieren sich die möglichen Unterkategorien je nach Bestandteilen, Grad(e) der Festigkeit (paradigmatisch variabel / invariabel): z.B. *nici hialuronowe* / *złote nici* / *nici liftingujące* (Pl.); *redukcja piersi* / *modelacja piersi* (Pl.); *закрита блефаропластика* / *квадрілатеральна блефаропластика* / *білатеральна блефаропластика* (Ukr.). Bei den Komposita geht es im Wesentlichen auch um Determinativkomposita (*falloplastyka*, *mastopeksja* (Pl.); *дерматоліпектомія*, *ліпографтінг* (Ukr.).

Obwohl die Terminologie im Französischen auf denselben morphologischen Prinzipien beruht, ist die Terminusbildung durch die Anpassung der Formulierungs- und Strukturierungskonventionen an die typologischen Merkmale (der Sprache) geprägt. Somit gelten die folgenden Tendenzen als führend: 1. Syntagmatische Verbindungen (z.B. *augmentation mammaire* / *peeling moyen* / *plastie abdominale* / *peeling au laser*); 2. Komposita (z.B. *nymphoplastie* / *mastopexie* / *photorajeunissement*); 3. Derivation (z.B. *remplissage* / *éveinage*).

2.2 Etymologie

Die zu untersuchende Terminologie der medizinischen Ästhetologie sowie der jeweilige Sprachtypus subsumieren verschiedene diachrone Zustände und Evolutionen als Varianten (vgl. Jacob 2003: 143). Etymologie als Gerüst und Deutung der morphologischen Besonderheiten ist nicht nur auf die Gemeinsamkeiten (Universalien) und Typenzugehörigkeit zurückzuführen, sondern gilt als Beweis der Überprüfbarkeit von der Grundfunktion (d.h. deskriptive Funktion – vgl. Möhn/Pelka 1984) jeder medizinischen Fachsprache. Etymologische Durchschaubarkeit (solche Abstrakta wie Wurzeletymologie und

andere wortaufbauende Sinnträger) entspricht der Entwicklung der zu untersuchenden Sachkultur, was sprachwissenschaftlich begründete Konkurrenzfähigkeit einiger Lemmata und ihr Dasein im Jetzt verstehen lässt und sogar die Fähigkeit für die Zukunft gerüstet zu sein (vgl. Möhren 2004).

Die Ergebnisse deuten auf Interlexeme/Kognaten hin, die außer interlingualen morphosemantischen Ähnlichkeiten auch klare Abgrenzung von Erbwörtern betonen.

Tab. 2: Nahetymologie: Kontrastive statistische Datendarstellung in der deutschen, französischen, polnischen und ukrainischen Terminusbildung im Bereich der medizinischen Ästhetologie.

	Spendersprachen / Ausgangssprachen bzw. Vermittlersprachen							**Insges.**
	Latein	**Altgriechisch**	**Englisch**	**Muttersprachliche Einheiten**	**hybride Formen**			
					Lat.-(Alt)gr.	**Eng.-Muttersprache**	**Einzelbspl., weitere Hybridbildungen**	
Dtsch.	90 (12,3 %)	51 (6,98 %)	88 (12,05 %)	85 (11,7 %)	52 (7,12 %)	39 (5,3 %)	325 (44,52 %)	730 (100 %)
Frz.	165 (27,31 %)	77 (12,74 %)	46 (7,61 %)	3 (0,49 %)	189 (31,29 %)	4 (0,66 %) *Lat.-Eng. 48 (7,94 %)	120 (19,86 %)	604 (100 %)
Poln.	20 (3,5 %)	53 (9,3 %)	78 (13,7 %)	75 (13,18 %)	46 (8,08 %)	42 (7,38 %)	225 (39,5 %)	569 (100 %)
Ukr.	28 (5,8 %)	55 (11,5 %)	28 (5,9 %)	34 (7,1 %)	35 (7,3 %)	6 (1,2 %)	289 (60,8 %)	475 (100 %)

2.3 Semantische Relationen

Wie in jedem Gebiet der Translationswissenschaft, Lexikographie oder Fachsprachenforschung werden auch hier die Phänomene der approximativen Äquivalenz beheimatet. Affinität, Variabilität, Iterabilität, Redundanz, Rekursion usw. sind Stolpersteine der modernen Terminologielehre bzw. der modernen Fachsprachen. Die Verwendung philosophischer, literatur- und kulturtheoretischer Ansätze ermöglicht, das zu untersuchende Material in eine Kausalität der fachsprachlichen Strukturmerkmale zu bringen. Die Analyse des angewiesenen Korpus lässt feststellen, dass der Begriff Dekonstruktion der modernen Terminologie der medizinischen Ästhetologie (nicht nur des Deutschen) zugeschrieben werden kann. Auf Konzeptionen J. Derridas und P. de Mans zurückgehender Theorien und Verfahren entzieht sich eine eindeutige Bestimmung (vgl. Nünning 2013: 123–124). Ihre regulativen Prinzipien und charakteristischen Operationen (Dezentrierung, Auflösung der Binarität usw.) korrelieren mit der schon existierenden Situation bzw. Lage z.B. der Fülle der Begriffe in dem Bundesgesetz über die Durchführung von ästhetischen Behandlungen und Operationen (ÄsthOpG).

Tab. 3: Serialität als Bestandteil der terminologischen Dynamik

	Deutsch	**Polnisch**	**Ukrainisch**	**Französisch**
Affinität	Gesichtsstraffung ≈ Rhytidektomie ≈ Facelifting ≈ Facelift ≈ Faceliftchirurgie usw.;	napinanie skóry twarzy ≈ facelifting ≈ lifting twarzy ≈ rhytidectomia ≈ resurfacing	підтяжка обличчя ≈ ліфтинг обличчя ≈ фейсліфтінг ≈ рітідектомія	lifting ≈ rhytidectomie ≈ ridectomie ≈ lissage ≈ remodelage
	Fettabsaugung ≈ Liposuktion ≈ Aspirationslipektomie ≈ Fettentfernung usw.	odsysanie tkanki tłuszczowey = liposukcja;	ліпосакція ≈ кавітація ≈ ліпоаспірація ≈ видалення (відсмоктування) жирової тканини	liposuccion ≈ lipoaspiration ≈ liposculpture
	Eigenfettverpflanzung ≈ Liposculpturing ≈ Lipostructuring ≈ Lipotransfer ≈ Lipofilling ≈ Lipografting usw.	aplikacja własnego tłuszczu ≈ lipofilling ≈ lipografting	ліпофілінг ≈ ліпографтінг ≈ ліпомоделювання ≈ ліполіфтінг ≈ корисне застосування власного жиру (пересадка власної жирової тканини)	lipostructure ≈ lipofilling
	Körperformung ≈ Bodycontouring ≈ Körperstraffung ≈ Bodylifting ≈ Bodylift usw.	konturowanie ciała ≈ body contouring	контурування (тіла) ≈ ліфтинг тіла	bodylift ≈ abdominoplastie totale circulaire ≈ dermolipectomie circulaire ≈ bodylifting
	Lippenvergrößerung ≈ Lippenaugmentation ≈ Lippenaufpolsterung ≈ Lippenlifting ≈ Lippenmodellierung ≈ Lippenkorrektur usw.	korekcja (konturu) ust ≈ podniesienie ust ≈ powiększanie ust	корекції (контуру) губ ≈ ліфтинг губ ≈ моделювання губ ≈ збільшення губ	augmentation des lèvres ≈ augmentation labiale ≈ correction de lèvres

Insgesamt betrachtet Barz (1998: 26) das Merkmal Neuheitseffekt als eine graduelle Größe, die in starkem Maße von den Merkmalen Serialität bzw. Singularität bestimmt wird (vgl. Barz 1998: 11–30). In unserem Fall lässt sich über die Dekonstruktion und inklusive Serialität als Eigenschaft der neuen Terminologie der medizinischen Ästhetologie sprechen.

Durch die Serialität werden schnelle Usualisierung von neuen terminologischen Einheiten bzw. rasche Lexikalisierung der meist entlehnten Formanten unterstützt (vgl. Meger 2010: 20). Als eine weitere pragmatische Folgerung der Dekonstruktion und der damit verbundenen Serialität fungiert eine Sozialität sprachlicher Phänomene (d. h. Trivialisierung durch Pluralität), zu den strukturellen, derivatorischen Auswirkungen gehört die Musterhaftigkeit.

3. Unterdrückung der Nationalterminologien oder Unifizierungsidee?

Die Terminologie der medizinischen Ästhetologie kann als logische Summen oder logische Schnittmengen von (Fach)Idiolekten bezogen auf die Gruppe ihrer Träger – die Fachleute verstanden werden (vgl. Olpińska-Szkiełko 2016: 89). Die Vereinheitlichung bzw. Standardisierung des zu untersuchenden Inventars und einzelner Komponente werden zum Hauptziel der vorliegenden Studie.

Die teilweise Inkonsequenz zwischen der Deskription (d.h. die erworbenen Daten und Ergebnisse) und der Präskription; der Konformismus zugunsten der neoklassischen (lateinischen) Terminologie und der Gebrauch einer Mischterminologie verhindern die Transparenz der Makrostruktur. Der aktuelle Stand der Dinge lässt sich unterschiedlich interpretieren: als Pluralität (Kalverkämper 2004), Varietäten / Variation (Coseriu), Subjektivierungsprozesse (Foucault, Butler), Ermächtigung, Linguizismus u. Ä.

Die Fachsprachenforschung gilt dabei als ein subjektivierungskritisches Gebiet, das sich selbst mit dem Sinn der Ermächtigung reflektiert und kritisiert. Unter den allgemeingültigen Zuschreibungen (Grad der Eindeutigkeit, Genauigkeit, Verbindlichkeit u.a. (vgl. Reinart / Pöckl 2015: 63–80)) gibt es die Maximen *Nationalterminologie* („Monolingualität“) und *Unifizierung*, die oft auch aus sprachpolitischer Sicht als blinde Flecken wirken. Internationale Zusammenarbeit und Großräumigkeit machen oft den Eindruck, dass etwas Nationales und Volkstümliches unausgesprochen, ungesagt bleibt. Wird den nationalen Terminologien die Sprache bzw. die Stimme genommen?. . . Oder erfährt der Wortschatz jeweilige Erweiterung?. . . Fachlexikographie als eine der Sprachfördermaßnahmen stellt dabei eine Reglementierungsmöglichkeit, die Chancengleichheit dem Nationalen und Übernationalen ermöglicht. Die Stärke, Effizienz und Höhewertigkeit der Fachsprache der medizinischen

Ästhetologie liegt in ihrer Mehrschichtigkeit und Multifunktionalität, weil sich die existierenden Hierarchisierungen und Kategorisierungen auf keinen Fall ausschließen müssen.

Die Usualität der im ÄsthOpG erwähnten Fachbegriffe in journalistischen/publizistischen und wissenschaftlichen Texten bestätigt die nationale (volkstümliche) Vielfalt: die Prävalenz der begrifflichen Trivialität nimmt generell zu. Laut Brecht (1993) bezieht sich der Begriff der Volkstümlichkeit auf das Volk, das an der Entwicklung nicht nur teilnimmt, sondern sie gerade usurpiert, forciert, bestimmt. Man habe ein Volk vor Augen, das Geschichte macht, das die Welt und sich selbst verändert. Man habe ein kämpfendes Volk vor Augen und also einen kämpfenden Begriff volkstümlich (vgl. Brecht 1993: 408).

Die Normung und Optimierung aus der terminologischen und fachtextlinguistischen Sicht beruht auf der Tatsache, dass sich die Fachsprache durch einen hohen Selektionsgrad der sprachlichen Mittel verschiedener Ebenen auszeichnen (vgl. Mitrofanova 1973: 29–119) und bedeutet die konsequente Weiterführung des Selektionsprozesses bis zur Realisierung der idealen Eindeutigkeit und möglichst totalen Äquivalenz (Entsprechung zwischen Signifikant und Signifikat sowie zwischen Sprachen) (vgl. Lampe 1994: 62).

Die Lösung, eine Auflistung von Szientismen und Neoklassizismen (Neolatinismen) zu vermeiden, die eher interlinguale Grundwortschatzanteile und die potentiellen Transparenzarten behufs des lernökonomischen Potenzials repräsentieren könnte, ist außer Makrostruktur (z.B. Lemmata, Formkongruenz) auch die Berücksichtigung von Mikrostrukturen (z.B. Bedeutungsäquivalenz) (vgl. Meißner 2016: 71–73).

Tab. 4: Alphabetische (transversale) Sortierung über Sprachen hinweg – Buchstabe „A“

Headword	Deutsch	Französisch	Polnisch	Ukrainisch
DT Abdominoplastik *f*	–	abdominoplastie *f* plastie *f* abdominale	abdominoplastyka *ż*	абдомінопластика *ж*
FR abrasion *f*	Abrasion *f*	–	abrazja *ż*	абразія *ж*
UKR антивікова медицина *ж*	Antiaging Medizin *f*	médecine *f* anti-âge	medycyna *ż* anty-aging medycyna *ż* przeciwstarzeniowa	–
PL armirowanie *n*	Armierung *f*	renfort *m*	–	армування *с*
DT Armstraffung *f*	–	brachioplastie *f* chirurgie *f* (esthétique) des bras	brachioplastyka *ż* plastyka *ż* ramion	брахіопластика *ж* пластика *ж* рук
UKR аспіраційна ліпосакція *ж*	Aspirationslipektomie *f*	lipoaspiration *f*	liposukcja *ż* aspiracyjna	–
FR augmentation *f*	Augmentation *f*	–	augmentacja *ż*	аугментація *ж*
PL autoprzeszczep *m* tkanki tłuszczowej	autologe Fetttransplantation *f*	transposition *f* autologue de tissu adipeux	–	аутотрансплантація *ж* жирової тканини

Nach mehrmaliger Verifizierung der zu untersuchenden Terminologie mittels Korpora und angemessener Tools („AntConc“) wird die folgende lexikographische Makrostruktur (Tab. 5) als zuverlässig gesehen. Hier geht es auch darum, nicht nur die Tiefe und Breite des zu untersuchenden Fachinventars darzustellen, sondern um linguizismuskritische Maßnahmen, d.h. um Eingezogenheit von evtl. geringgeschätzten und/oder abgelehnten Nationalterminologien (volkstümlichen Begrifflichkeiten). Somit wird die lexikografische Mehrsprachigkeit (Mehrschichtigkeit) zum Normfall.

Tab. 5: Mehrsprachige Lemmatisierung vom Begriff bzw. konzeptuellen Netz „Blepharoplastik“

Sprache	**Deutsch**	**Französisch**	**Polnisch**	**Ukrainisch**
Termini technici	[DT]Blepharoplastik *f*	[FR]blépharoplastie *f*	[PL]blepharoplastyka *ż*	[UKR]блефаропластика *ж*
Etyma – Etymologie	gr. βλέφαρον + πλαστός			
Designat/ populärer bzw. Volkstümlicher Begriff	[DT]Augenlidstraffung *f* [DT]Lidplastik *f* [DT]Lidkorrektur *f*	[FR]correction *f* des paupières [FR]chirurgie *f* (esthétique) des paupières	[PL]plastyka *ż* powiek [PL]korekcja *ż* powiek	[UKR]пластика *ж* повік [UKR]корекція *ж* повік
Etyma – Etymologie	urgerm. → goh / goh + mlat.	lat.	(gr. →) lat. + urslaw.	(gr. →) lat. + urslaw.
Synonyme / Serialität	[DT]Augenlid-Lifting *n*	[FR]lifting *m* des paupières	[PL]lifting *m* powiek [PL]podniesienie *n* powiek	[UKR]ліфтинг *ч* повік [UKR]підтяжка *ж* повік
Etyma	urgerm. → goh + engl.	engl. + lat.	engl. + urslaw. / urslaw.	engl. + urslaw. / urslaw.

4. Schlussfolgerung

Obwohl die sprachliche Vielfalt extern angesagt ist und gefordert werden muss, ist allerdings die Umsetzung von konkreten nationalen Maßnahmen aufgrund der mangelnden Rechtsverbindlichkeit jeweiliger Initiativen noch sehr beschränkt (vgl. Venturelli 2016: 16). Die Terminologielehre existiert auf der Grundlage von Schriftstücken und Entwürfen (z.B. Kodifizierungen) und bezieht sich auf ressourceneffiziente und einheitliche Inventarnutzung als Gewährleistung der Eindeutlichkeit angesichts der Übersetzungs- und Dolmetscherdienste. Der unterschiedliche Gebrauch einzelner Terminologieschichten und Nationalterminologien kann zu Handlungsspielräumen (Linguizismus, Subjektivierung, hierarchische Zuordnung o.Ä.) führen. Die obige Ausführung der lexikografischen Explizitheit (Tab. 5) veranschaulicht einen Fall der Aufdeckung und des Ausgleichs von Maximen Nationalterminologie („Monolingualität") und Unifizierung (Szientismen, Internationalismen). Multiple Umsetzungsmöglichkeiten von erhaltenen Daten (Morphologie, Etymologie, Semantik u.a) und die gestalterische Differenzierung gelten dabei als Türöffner des wirksamen Lernpotenzials.

Literatur

BARZ, Irmhild (1998): Neologie und Wortbildung. Zum Neuheitseffekt von Wortneubildungen / Wolfgang Teubert // Neologie und Korpus (= Studien zur deutschen Sprache. Bd. 11). Tübingen: Narr.

BRECHT, Bertolt (1993): Volkstümlichkeit und Realismus. In: Bertolt Brecht: Schriften 2, Teil 1. Bearbeitet von Inge Gellert und Werner Hecht unter Mitarbeit von Marianne Conrad, Sigmar Gerund und Benno Slupianek.

BUDIN, G. (1996): Wissensorganisation und Terminologie. Die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse. Tübingen: Narr.

CHOMSKY, Noam (1981): Lectures on government and binding. Dordrecht: Foris.

DANILETS, Daniil (2015): Bemerkungen zu sprachvergleichenden Aspekten der beidseitigen Übersetzung (Deutsch–Polnisch) im Kontext der ästhetisch-plastischen Chirurgie. In: BARTOSZEWICZ, Iwona/MAŁGORZEWICZ, Anna/HARTWICH, Patricia (Hg.). Studia Translatorica. Vol. 6. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Forschung und Lehre. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag, S. 139–147. ISSN 2084-3321

DANILETS, Daniil (2015): Hauptaspekte der terminologischen Entwicklung des Deutschen im Bereich der ästhetisch-plastischen Chirurgie. In: ÖZTÜRK, Ali Osman (Hg.). Diyalog. Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 2. Ankara: GERDER (Germanistler Derneği) [Türkischer Germanistenverband], S. 37–43. ISSN 2148-1482

DANILETS, Daniil (2016): The terminological derivational typology of German medical aesthetology versus Polish and French. In: Mova, Vol. 26, Odessa: Astroprint S. 88–96. ISSN 2414-9489
DANILETS, Daniil (2017): Serialität als eines der Dekonstruktionsmittel im Bereich der erminologie der medizinischen Ästhetologie (Komparative Studie: Deutsch–Polnisch–Französisch). In: Ukrainischer Hochschulgermanistenverband, Nationale Linguistische Universität Kyjiw (Hg.), Germanistik in der Ukraine 12. Kyjiw: Verlagszentrum der KNLU, S. 88–96. ISSN 2408-9885
DANILETS, Daniil (2018): Ways of forming terms in the field of aesthetic medicine in Polish. In: Съпоставително езикознание/ Сопоставительное языкознание/ Contrastive Linguistics. Списание на Софийския Университет «Св. Климент Охридски» XLIII, N° 2. Sofia: St. Kliment Ohridski University, S. 33–43. ISSN 0204-8701
DANILETS, Daniil (2019): Semantische paradigmatische Relationen in der Terminologie von ästhetischen Behandlungen und Operationen: Regularitäten im Deutschen, Polnischen und Französischen. In: Germanoslavica 30. S. 38–49.
DANILETS, Daniil (2022): Komparative Terminologie. Korpusbasierte Analyse der Wortbildungssemantik: Ein deutsch-polnisch-französischer Terminologievergleich am Beispiel der medizinischen Ästhetologie (ästhetisch-plastischen Chirurgie bzw. ästhetischen Medizin). In: OH, Seong-Kyun/CHOI, Myung-Won/JUNG, Hyun-Kyu und PARK, Song Chol (Hg.). Jahrbuch für Internationale Germanistik. Band 147. Tagungsband der „Asiatischen Germanistentagung 2016 in Seoul“ – Band 3. Bern: Peter Lang, S. 165–178. ISSN 2571–7383.
GREWENDORF, Günther (1992): Parametrisierung der Syntax. Zur „kognitiven Revolution“ in der Linguistik. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. – Berlin, Boston: de Gruyter, 1992. S. 11–73. Hier: S. 15.
GREWENDORF, Günther (1992): Parametrisierung der Syntax. Zur „kognitiven Revolution“ in der Linguistik. In: HOFFMANN, Ludger (Hg.). Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 11–73.
HAUSER, Werner / STOCK, Wolfgang (2013): ÄsthOpG. Bundesgesetz über die Durchführung von ästhetischen Behandlungen und Operationen: Kommentar. Wien/Graz: NWV, S. 15–17, 43–46.
HOFFMANN, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung, 2. völlig neu bearbeitete Aufl. Tübingen (= Forum für Fachsprachen-Forschung; 1).
ISCHREYT, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart; 4).
ISCHREYT, Heinz: Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik, Düsseldorf 1965 (Sprache der Gegenwart; 4).
JACOB, Daniel (2003): Prinzipien der Typologie und der sprachinternen Klassifikation der romanischen Sprachen“, in: Ernst, Gerhard et al.: Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen und ihrer Erforschung, Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 23.1), S. 137–155. Hier: S. 143.

JÄKEL, Olaf (1997): Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Diss. Hamburg. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

KALVERKÄMPER, Hartwig (1988): Die Fachwelt in der allgemeinen einsprachigen Lexikographie (deutsch–englisch–französisch–italienisch). Fachsprache 10, S. 98–123.

KALVERKÄMPER, Hartwig (2004): Die Fachkommunikationsforschung auf dem Weg der Pluralität. In: Baumann & Kalverkämper (Hrsg.), S. 11–51.

LAMPE, Mariane (1994): Fachtextnormung. In: Konrad Ehlich (Hg.): Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik „Technischer Texte“. Opladen: Westdeutscher Verl. 1994. S. 61–75.

MEGER, Andreas W. (2010): W. Makro- und mediostrukturelle Aspekte in Neologismenwörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Neografie des Polnischen, Russischen, Tschechischen und Deutschen / Andreas W. Meger. Universität Mainz: Dissertation.

MEIẞNER, Franz-Joseph (2016): Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM). Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit. (= GiF:on 7).

MITROFANOVA, Olga D. (1973): Jazyk naučno-techničeskoj literatury. Moskau.

MÖHN, Dieter / PELKA, Roland: Fachsprachen. Eine Einführung. VII/171 S. – Tübingen: Niemeyer, 1984. (Germanistische Arbeitshefte 30).

MÖHREN, Frankwalt (2004): Auch Wörter sind Geschichte. In: Ruperto Carola 2/2004.

NÜNNING, Ansgar (2013): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 5. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

OLPIŃSKA-SZKIEŁKO, Magdalena (2016): Anthropozentrische Sprachtheorie und Fachsprachenforschung. In: Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik. Nr. 18. Uniwersytet Warszawski, S. 81-90. ISSN 2080–4814.

REINART, Sylvia / PÖCKL, Wolfgang (2015): Romanische Fachsprachen. Eine Einführung mit Perspektiven aus der Übersetzungswissenschaft (Romanistische Arbeitshefte, 63), Berlin/Boston, De Gruyter.

ROELCKE, Thorsten (2010), Fachsprachen. 3. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.

ROELCKE, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.

ŚPIEWAK, Radosław (2012): Estetologia medyczna, medycyna estetyczna, dermatologia estetyczna, chirurgia estetyczna, ginekologia estetyczna, stomatologia estetyczna – definicje i wzajemne relacje poszczególnych dziedzin. In: Estetologia Medyczna i Kosmetologia 2 (3), S. 69–71.

STÅLHAMMAR, Mall (1997): Metaforernas mönster i fackspråk och allmänspråk. Stockholm: Carlssons.

VENTURELLI, Paola (2016): Terminologiepolitik der Europäischen Union: Grundzüge und Problematik. (Masterarbeit). Innsbruck: Leopold-Franzens- Universität.

Bildungssprache – eigenständiges Register, Fachsprache light oder reines Konstrukt? oder: Hat der Modebegriff Bildungssprache einen Mehrwert?

Christian Efing (Aachen)

Abstract: Der folgende Beitrag hinterfragt den Sinn sowie die linguistische Fundierung des Konzepts bzw. Konstrukts „Bildungssprache", das in den letzten knapp 20 Jahren in Deutschland in der Diskussion um Sprachförderung insbesondere für MigrantInnen zum Mode- und Schlagwort geworden ist. Dabei wird insbesondere auf den Unterschied und Mehrwert des Konstrukts gegenüber dem gut erforschten Register der Fachsprachen sowie gegenüber den Konzepten Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) von Cummins (2004) sowie konzeptionelle Schriftlichkeit von Koch/Oesterreicher (1985) eingegangen. Didaktisch hat das Konstrukt „Bildungssprache" unzweifelhaft viele wichtige Bemühungen um Spracherwerbsforschung und Sprachförderung angestoßen, aber linguistisch bleibt die Existenz und Eigenständigkeit sowie Notwendigkeit eines eigenen Registers „Bildungssprache", wie gezeigt wird, zweifelhaft.

Keywords: Bildungssprache, Fachsprache, Register

1. *Einführung*

Der Begriff „Bildungssprache" ist omnipräsent, es gibt einen wahren Hype um den Begriff, den Feilke (2012: 4) zur „Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs" und Gogolin & Duarte (2016) zum „Leitbegriff" erklären. Publikationen zur „Bildungssprache" haben im deutschsprachigen Raum in den letzten knapp 20 Jahren, vor allem in der interkulturellen Pädagogik und der Sprachdidaktik (mit Fokus auf Bildungssprache als Sprachbarriere in der Tradition Bernsteins, auf Deutsch als Zweitsprache und auf sprachsensiblen Fachunterricht) derart zugenommen, dass man sie kaum noch überblicken kann – und dass alleine durch die Publikationsmenge die Existenz von „Bildungssprache" quasi schon bestätigt scheint: Niemand würde so viel sagen können und wollen über etwas, das es gar nicht gibt.

Dennoch sind der Status und auch der Nutzen der Kategorie „Bildungssprache" nach wie vor unklar und bisweilen stark umstritten. Einerseits wird „Bildungssprache" als „Konzept", andererseits als „Konstrukt" (z.B. Stahns 2016) bezeichnet. Publikationen verorten „Bildungssprache" meist in einem begrifflichen Kontext der Varietätenlinguistik, z.B. zwischen Alltags- und

Fachsprache, und erklären sie damit, implizit oder auch explizit, zur Varietät (Becker-Mrotzek 2019) bzw. zum Register (Feilke 2012: 6; Gogolin & Duarte 2016: 484), d.h. zu einer Einheit mit sprachsystematischem Status, die durch die Kopplung von rekurrenten sprachlichen Situationen und Funktionen an rekurrente sprachliche Strukturen und Muster entsteht.

Der vorliegende Beitrag möchte die Existenz, den Status und den Mehrwert des Modebegriffs „Bildungssprache" hinterfragen und dabei insbesondere auf die Abgrenzung zum Register der Fachsprache eingehen, das bereits eine lange Forschungs- und Modellierungstradition aufweist, die der Bildungssprachdiskurs zu oft ignoriert – der Bildungssprache nämlich zumeist nur „nach unten" zur Alltagssprache abgrenzt. Die ältere und neuere Begriffsgeschichte, die fast jeder Beitrag zur Bildungssprache aufarbeitet, wird dabei nicht erneut reproduziert. Es wird vielmehr nach einer aktuellen varietätenlinguistischen Fundierung und Empirisierung des Begriffskonzepts gefragt, die es für den angloamerikanischen Bereich und das potenzielle Pendant *language of schooling* bereits stärker gibt.

2. Hinterfragen eines etablierten Begriffs

Da das (Wieder-)Aufkommen und die starke Verbreitung des Konzepts der Bildungssprache vor allem mit der interkulturellen Pädagogik (Projekt FörMig 2004–2009; vgl. Gogolin 2009) verbunden ist und die begriffliche Herkunft in neuerer Zeit auf Habermas (1977) zurückgeführt wird, vermag eine geringe linguistische Fundierung des Konzepts nicht zu überraschen. Dennoch wurde „Bildungssprache" viele Jahre unhinterfragt auch in der Sprachdidaktik übernommen und verwendet, ohne den Begriff stärker (varietäten-)linguistisch und empirisch zu fundieren. Erst in neuerer Zeit entsteht, auch seitens der Begriffsverwender in der Sprachdidaktik selbst, ein kritisch hinterfragender Blick auf und Diskurs um das Konzept und den Begriff. Auf der IVG-Tagung 2021 in Palermo hielt der Verfasser einen Vortrag „Bildungssprache – eigenständiges Register oder Fachsprache light?", der diesem Beitrag zugrunde liegt; die kurz darauf folgende Tagung der AG „Deutsch als Zweitsprache" des Symposions Deutschdidaktik 2021 etwa trug den Titel „Kritische Perspektiven auf Bildungssprache – Potenziale und Impulse für die DaZ-Didaktik" und präsentierte einen Vortrag von Bettina Bock, der sich mit Sprachideologien rund um Bildungssprache befasste. Und auf der Tagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik 2021 hielt Torsten Steinhoff einen Vortrag zu „Neuperspektivierung der Bildungssprache und bildungssprachlicher Kompetenzen", den er, unter Bezug auf Angelika Redder (2016), damit begann, dass der Begriff „Bildungssprache" kein Erklärungspotenzial,

sondern nur einen rein heuristischen Wert besitze. Er stifte zwar Öffentlichkeit, aber keine Erkenntnis, und sei als Begriff nur eine Projektionsfläche. Die linguistischen (v.a. lexikalischen und grammatischen) Merkmale, die der Bildungssprache (v.a. von der interkulturellen Pädagogik) listenartig zugesprochen würden, lägen auf sehr verschiedenen kategoriellen Ebenen und seien unsystematisch, zudem träfen die Kategorien auch auf andere Varietäten und Register zu (das Merkmal „Präfixverben" etwa auch auf Jugendsprache oder Fachsprache). Die Kulturalität der Bildungssprache werde nicht in den Blick genommen (vgl. auch Steinhoff 2019: 328; Steinhoff et al. 2020: 136).

Die Zeit der Fragen an das Potenzial und den (Mehr-)Wert des Konzepts „Bildungssprache" scheint also gekommen. Und hier sollte, bei aller interdisziplinären und damit heterogenen Nutzung des Begriffs, der Linguistik als der Disziplin, die Register varietätenlinguistisch fundiert modellieren und damit von anderen abgrenzen kann, das Wort gebühren. Ansätze hierfür sind bereits vorhanden, insbesondere solche, die nicht nur von der listenartigen Aufzählung sprachlicher Merkmale ausgehen[1], sondern bei den Funktionen ansetzen und diesen dann sprachliche Strukturen zur Funktionserreichung zuordnen (vgl. etwa Feilke 2012).

2.1 Inventur: Diskussionsstand und verwandte Konzepte

Zunächst ist demnach zu fragen: Wie viel Linguistik (linguistisch Fundiertes) und wie viel konzeptionell Neues steckt in dem Konzept „Bildungssprache" – oder haben wir es nur mit altem (Fachsprachen-)Wein in neuen (Bildungssprachen-)Schläuchen zu tun? Die Diskussion um Bildungssprache hat in der interkulturellen und sprachdidaktischen Forschung viel bewegt und initiiert, aber das ist noch kein Beweis ihrer empirischen Existenz und linguistischen Haltbarkeit. Vorhandene empirische Arbeiten fokussieren zudem oft sehr eng nur das Grundschulalter.

Das große, aus der Interdisziplinarität der Beschäftigung mit Bildungssprache resultierende Problem ist die diffuse Situierung in einem Feld zahlreicher benachbarter Begriffe wie *Schulsprache*, *Unterrichtssprache, alltägliche Wissenschaftssprache* usw., von denen Bildungssprache bisweilen unklar, bisweilen auch durchaus klar, aber nie einheitlich zwischen verschiedenen AutorInnen, abgegrenzt wird. Bildungssprache wird hier zum Teil mehr oder weniger präzise eingeordnet und, mit Überlappungen zu anderen Registern, abgegrenzt (Feilke 2012), oftmals aber lediglich als unscharfer Ober- und

1 Hier gibt es bereits lange, aus linguistischer Perspektive z.T. sehr inkohärente (vgl. Stahns 2016: 46) Listen, die aber keine „vollständige und empirisch begründete Beschreibung bildungssprachlicher Merkmale" (BMBF 2021) darstellen.

Sammelbegriff für abstrakten Sprachgebrauch verwendet, wie etwa bei Josef Leisen, der auch vom „bildungssprachliche[n] CALP-Sprachbad im Fachunterricht“ spricht:

> „Immer aber ist Sprache im Fachunterricht Bildungssprache. [. . .] Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifizieren die Bildungssprache“ (Leisen 2013: 349 f.).

Die Nähe zu fachlichen und damit fachsprachlichen Kontexten, die hier bereits aufscheint, wird oft hergestellt bis hin zu Behauptungen, dass Fachlexik Bestandteil von Bildungssprache sei und Bildungssprache damit in Abhängigkeit vom jeweiligen Fach variiere.

Uesseler/Runge/Redder (2013: 44) erklären explizit, dass die Merkmale der Bildungssprache „den frühen Versuchen der Fachsprachenbestimmung“ vergleichbar seien und operationalisieren in einer empirischen Erhebung Bildungssprache anhand der sprachlichen Merkmale (Präfix-)Verben und Substantive und deren Kombination in Funktionsverbgefügen (70 % des Itempools besteht aus Präfixverben und Verben mit abtrennbaren Präpositionen (= Partikelverben) in verschiedenen Wortverbindungen (Reflexivpronomen, Funktionsverbgefüge), ebd.: 55). Ist das dann aber Bildungssprache – oder Fachsprache?

Bildungssprache gilt gemeinhin (vgl. Gogolin 2009; Gogolin et al. 2013; Gantefort 2013; Morek & Heller 2012) als „Wissensvermittlungssprache“ bzw. Medium von Wissenserwerb und -vermittlung in Bildungsinstitutionen, und zwar sowohl im Mündlichen wie Schriftlichen. Gleichzeitig ist sie das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Wissensaneignung erbracht wird, d.h., dass Bildungssprache nicht nur rezipiert, sondern auch produziert können werden muss und von LernerInnen erwartet wird, sodass Bildungssprache für Bildungserfolg weit relevanter ist als eine für die alltägliche Kommunikation ausreichende Sprachkompetenz. Bildungssprachliche Kompetenzen gelten demnach als Prädiktor für den fachlichen Erfolg.

Dennoch werde die Beherrschung der Bildungssprache bzw. ihrer komplexen lexikalischen, morpho-syntaktischen und textuellen Merkmale (Spezifika?) institutionell zumeist nicht explizit vermittelt, was diejenigen benachteilige, die in der sprachlichen, insb. familiären Sozialisation nicht ohnehin schon mit Bildungssprache in Kontakt kämen.

Der enge Zusammenhang von Bildungssprache und fachlichem Wissen suggeriert, dass Bildungssprache, in Abgrenzung zu Fachsprachen, identisch sein könnte mit den *nicht-domänenspezifischen* fachsprachlichen Elementen von Fachsprache – dass Bildungssprache also eine Art Fachsprache light sei. Doch existieren für derartige Registerbereiche bereits innerhalb der Linguistik und Sprachdidaktik Konzepte, die solche überfachlichen fachsprachlichen

Bereiche als Schnittmenge innerhalb verschiedener Fachsprachen (vgl. etwa Kuhn 2007: 112; Efing 2014: 428) oder als allgemeine fachsprachliche Fachsprachenkompetenz gegenüber einer speziellen fachsprachlichen Kompetenz konzipieren (Kniffka & Roelcke 2016; Efing & Kiefer 2018), ohne hierfür eines zusätzlichen, neuen Konzepts der Bildungssprache zu bedürfen.

Philipp & Efing (2018: 204) präsentieren einen Überblick über Konzepte, in deren Tradition die VerwenderInnen des Begriffs „Bildungssprache" diese zumeist im Rahmen eines Kapitels stellen, in dem die Begriffsgeschichte von „Bildungssprache" ausgerollt wird:

Bildungssprache	Alltagssprache
Formal language, Elaborierter Code (Bernstein)	Public language, Restringierter Code (Bernstein)
Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins)	Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) (Cummins)
Konzeptionelle Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher)	Konzeptionelle Mündlichkeit (Koch & Oesterreicher)
Textkompetenz	
Allgemeine Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz (Kniffka & Roelcke)	
Academic language/register, akademische Register	
Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich)	
Schulsprache (Thürmann & Vollmer), schooled language, language of schooling	

Abb. 1: Überblick über Konzepte mit semantischer Nähe zu Bildungssprache und Alltagssprache (Philipp & Efing 2018: 204)

Die Übersicht zeigt, dass es bereits eine große Anzahl an Begriffen und Konzepten gibt, die dem Konstrukt „Bildungssprache" zumeist zeitlich vorausgehen und inhaltlich weitgehend grundsätzlich dieselben Aspekte (im Sinne von Kommunikationskonstellationen und damit verbundenen sprachlichen Charakteristika) abdecken.

Die Diskussion um Bildungssprache als Sprachbarriere, insb. für Zweitsprachler, steht in einer Tradition der Sprachbarrierendiskussion um den elaborierten Code nach Bernstein zu Beginn der Soziolinguistik. Da dieses Konzept des elaborierten Codes allerdings stark kritisiert wurde, versteht es sich, dass sich Bildungssprache als Weiterentwicklung dieses Konzepts versteht. Nicht wirklich einsichtig ist hingegen der Mehrwert des Konzepts „Bildungssprache" gegenüber der cognitive academic language proficiency

(CALP) von Cummins (u.a. 2004) im Rahmen seines Ansatzes, Sprache nach den Faktoren „(fehlende) Kontexteinbettung“ und „(fehlende) kognitive Beanspruchung“ zu differenzieren[2]. Und auch das Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1985), das stark auf die abstrakte, dekontextualisierte Verwendung von Sprache abhebt, scheint über dasselbe Erklärpotenzial zu verfügen. Bildungssprache wird in vielen Publikationen durch diese bzw. anhand dieser beiden Konzepte erklärt, ohne dass deutlich würde, inwiefern und inwieweit Bildungssprache über diese beiden Vorgänger-Konzepte hinausgeht und was also der fachliche Mehrwert und das zusätzliche Erklärungspotenzial ist.

Relativ unbestritten dürfte allerdings, statt des fachlichen, der funktionale Mehrwert des Konstrukts „Bildungssprache“ sein. Die Begriffsverwendung, so vortheoretisch, linguistisch vage fundiert und redundant zu Vorgängerkonzepten sie auch sein mag, hat es geschafft, eine gesellschaftlich relevante Problematik in den Fokus der Sprachförderung und Spracherwerbsforschung zu rücken wie kein anderes der Vorgängerkonzepte. Der Begriff hat für eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit gesorgt, bestimmte sprachliche Phänomene (aus dem vor-fachspezifischen Bereich) vom Lernmedium zum Lerngegenstand werden zu lassen.

Da unklar ist, was an diesem vage konturierten Sammelbegriff dieses Initiativpotenzial ausgelöst hat, liegt der Erfolg von „Bildungssprache“ vermutlich einfach nur darin begründet, dass die Zeit „reif war“ und die Probleme und Sprachförderbedarfe angegangen werden mussten. Nun, da dies seit gut 15 Jahren auch aktiv getan wird, ist die Zeit gekommen innezuhalten und nach der theoretischen Fundierung des so hochgradig praxisrelevant gewordenen Konstrukts zu fragen.

Im Folgenden soll der Fokus im Sinne eines detaillierteren Vergleichs dabei auf den Abgleich von Bildungssprache mit dem gut und lange erforschten Register der Fachsprachen gelegt werden.

2.2 Bildungssprache, Fachsprache und allgemeine Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz

Da Bildungssprache in einem genuin didaktischen Kontext, der (kompensatorischen) Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen, aufkam, soll auch der Blick auf Fachsprache aus didaktischer Perspektive erfolgen.

2 Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) greifen dies in ihrer Vier-Felder-Matrix des Sprachgebrauchs mit den Polen „thematische Orientierung: Welt des systematisierten Wissens vs. Welt des Alltags“ und „dialogisch organisiert vs. textuell durchformt“ auf (vgl. auch Becker-Mrotzek 2019: 144).

Auf Basis der Forschungstradition der Fachsprachenlinguistik und -didaktik entwickeln Roelcke (2010) sowie Kniffka & Roelcke (2016) ein Modell allgemeiner Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz, die dem Umgang mit spezifischen Fachsprachen vorgelagert ist und die

„Fähigkeit [bezeichnet], Texte gleich welchen horizontal oder vertikal zu bestimmenden Fachbereichs und welcher Textsorte auch immer aufgrund der Kenntnis **übergreifender** fachsprachlicher Merkmale mit größerem Erfolg zu rezipieren und gegebenenfalls auch zu produzieren" (Roelcke 2010: 159; Herv. C.E.).

Es geht also um fachübergreifende sprachliche Mittel der Fachkommunikation mithilfe von Texten, d.h., wie bei der Bildungssprache, um Wissensvermittlung in fachlichen, d.h. kognitiv anspruchsvollen, dekontextualisierten Kontexten, um die angemessene Beherrschung **fachübergreifender** fachsprachlicher Besonderheiten in formaler, funktionaler, pragmatischer sowie nicht zuletzt auch kognitiver und ethischer Hinsicht (vgl. Roelcke 2010: 177) und um die Vermittlung[3] und den Einsatz dieser lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und textuellen Mittel, die Ausdrucksmittel mehrerer Fächer sind. Angesichts der Nähe, wenn nicht gar Identität dieses Ansatzes mit dem der bildungssprachlichen Kompetenzen verwundert es, dass der Bildungssprachdiskurs die langjährige didaktische wie linguistische Fachsprachentradition nicht wahrgenommen und sich zu ihr positioniert hat. Schließlich wird hier, wie auch schon im Rahmen der Diskussion der vertikalen und horizontalen Gliederung der Fachsprachen (Roelcke 2020), ein Übergangsmoment im Spracherwerb zwischen Alltagssprache/Standardsprache und Fachsprache konzipiert, und genau in diesem Kontinuum zwischen Standard- und Fachsprache verorten die VertreterInnen des Bildungssprach-Konzepts die Bildungssprache als konzeptionell schriftliches Register und „Mittler" zwischen Alltags-, Berufs- und Fachsprache (vgl. etwa Riebling 2013; aufgearbeitet in Efing 2014: 420; Philipp & Efing 2018: 204), wie es die folgende Tabelle mit Blick auf Verwendungskontexte, Funktionen und Formen der verschiedenen Register im Überblick veranschaulicht:

3 Der Erwerb einer allgemeinen fachsprachlichen Kompetenz ersetzt nicht spezielle fachsprachliche Kompetenzen, sondern unterstützt deren Erwerb beziehungsweise gleicht deren Fehlen aus und hilft „im Sinne einer fachsprachlichen Ethik fachkommunikative Probleme zu lösen" (Kniffka & Roelcke 2016: 56).

	Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Verwendungskontext	- Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	- fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	- Kommunikation in Bildungskontexten	- fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
Ziel / Zweck	- Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	- betriebliche und soziale Integration - Handlungskoordination	- Wissensvermittlung beziehungsweise-erwerb	- Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
Handlungsebene	- soziale Ebene	- soziale und berufliche Handlungsebene	- kognitive Ebene	- kognitive Ebene
Abstraktionsgrad	- konkret, kontextualisiert	- konkret bis abstrakt, kontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert
Fehlertoleranz	- fehlertolerant	- eher fehlertolerant	- fehlerintolerant	- fehlerintolerant
Sprachliche Anforderungen und Besonderheiten	- vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- Elemente aller anderen Register beziehungsweise Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	- institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

Abb. 2: Registervergleich (Efing & Kiefer 2018: 174 nach Efing 2014: 432)

Die Bildungssprache scheint dabei nicht den (intra- oder interfachlichen) Experte-Experte-Diskurs zu fokussieren, sondern den (weniger?) fachlichen Experte-Laie-Diskurs – der nach Ansicht der Fachsprachenforschung immer noch (allgemein-) fachsprachlich geführt wird (vgl. hierzu Roelcke 2014). Dies wird deutlich an den Funktionen, die der Bildungssprache zugeschrieben werden und die mit denen identisch sind, die schon immer der Fachsprache und Fachkommunikation zugeschrieben wurden: Die primäre Funktion (neben epistemischen, sozialen und interaktiven Aspekten, vgl. Morek & Heller 2012) ist die kommunikative Funktion des Wissensaustauschs und der Wissensvermittlung, die verbunden ist mit der Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen (vgl. Feilke 2012; Gantefort 2013; sowie Morek & Heller 2012), insb. (vgl. Philipp & Efing 2018: 205):

- Dekontextualisierung (Unabhängigkeit des Textverständnisses von der unmittelbaren Kommunikationssituation),
- Abstrahierung/Verallgemeinerung/Entpersönlichung,

- Explizitheit (referenzielle Eindeutigkeit und textstrukturelle Transparenz),
- Präzision und
- Komplexität bei gleichzeitiger
- Ökonomie/Kürze (Informationsverdichtung, hohe propositionale Dichte) sowie
- argumentativer Klarheit.

Als konkretere Funktionen werden, gekoppelt jeweils an spezifische sprachliche Oberflächenstrukturen der Realisierung, etwa genannt (vgl. Philipp & Efing 2018: 205):

- ***Erläuterung von Sachverhalten*** = > komplexe Adverbiale, Attribute und Sätze sowie eine explizite Verknüpfung (z.B. durch Konditional- und Finalkonstruktionen: *wenn... dann... ; ..., damit...*)
- ***Verdichten komplexer Sachverhalte*** => Nominalisierungen (*das Verdichten*), Komposita, Partizipialattribute (*siedende Flüssigkeit*), Präpositionaladverbien (*unter Druck*), Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge (*zum Kochen bringen*)
- ***Allgemeingültigkeit*** = > Konstruktionen mit *man* und *lassen*, generischer Artikelgebrauch (*der Forscher* (schlechthin)), Präsens- und Passivverwendung und lexikalische Mittel wie Modalpartikeln (*ohne Zweifel*)
- ***Diskussion von Wissensbeständen*** = > Verwendung von Modalverben (*müssen, können*), Modalisierungen (z.B. mittels Konjunktiv-, Konzessivkonstruktionen: *wäre, könnte, ... obwohl/obgleich... , ...trotzdem*), konditionalen und modalen Adjektiven und Adverbien (*unter dieser Voraussetzung*) sowie Sprechaktverben (*behaupten, etwas angeben*)

Die lexikalischen, semantischen und (morpho-)syntaktischen Merkmale, die zur Realisierung in Publikationen genannt werden, sind ausnahmslos der konzeptionellen Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1985) zuzuordnen, hinzu kommen pragmatische bzw. diskursbezogene Merkmale.

Gleicht man diese genannten, angeblich bildungssprachlichen Funktionen und Merkmale nun mit dem ab, was die Fachsprachenforschung in ihren Untersuchungen und Publikationen dem Register der Fachsprache zuordnet, merkt man, dass Bildungssprache für sich beansprucht, was längst als Fachsprache thematisiert wurde. Exemplarisch abgeglichen mit Roelcke (2020), finden sich ausnahmslos alle Funktionen, die Bildungssprache zugeschrieben werden, bereits im Fachsprachendiskurs dem Register der Fachsprache zugeordnet: fachkommunikative **Dekontextualisierung**, **Abstraktion** und Konkretisation, **Explizitheit**, Deutlichkeit, Exaktheit, Eindeutigkeit, **Präzision**, **Komplexität**, **Ökonomie/Kürze**, Verständlichkeit (Nähe zu „argumentativer Klarheit“ bei der Bildungssprache) sowie darüber hinaus

Anonymität und Identitätsstiftung. Ein Blick auf die der Bildungssprache zugesprochenen sprachlich-strukturellen und diskursiven Merkmale (Synopse der Literatur in Philipp & Efing 2018: 206–208) ergibt ein identisches Bild. Man kann lange Listen von angeblich bildungssprachlichen Merkmalen neben die fachsprachlicher Merkmale legen und stellt eine mehr oder wenige vollständige Identität fest[4], selbst die Verwendung von „normierte[n] Fachbegriffe[n]/Fachvokabular [und] inhalts-/domänenspezifische[n] Begriffen (Philipp & Efing 2018: 206) wird der Bildungssprache zugeschrieben. Und auch auf pragmatischer Ebene zeigt sich dasselbe Bild: Die angeblich bildungssprachlichen Praktiken oder Diskursfunktionen wie das Benennen/Definieren, Beschreiben/Darstellen, Berichten/Erzählen, Erklären/Erläutern, Vergleichen, Argumentieren/Erörtern/Begründen, Bewerten/Beurteilen, Analysieren usw. (Feilke 2012; Morek & Heller 2012; Thürmann & Vollmer 2011) tauchen in der Fachsprachenforschung selbstverständlich mit Bezug auf das fachsprachliche Register auf, ebenso die als typisch bildungssprachlich (Schleppegrell 2004; Gantefort 2013: 95) bezeichneten Textsorten wie Protokoll, Instruktion u.dgl.

Da stellt sich die Frage, warum im Diskurs nicht auf das theoretisch wie empirisch etablierte Register der Fachsprache zurückgegriffen, sondern mit „Bildungssprache“ ein paralleles Konstrukt ohne ersichtlichen Mehrwert geschaffen wird. Wurde hier die Fachsprachenforschung einfach nicht wahrgenommen, oder warum fehlt es an Arbeiten der VertreterInnen des Bildungssprach-Konzepts, die den Unterschied und Mehrwert von Bildungssprache gegenüber Fachsprache explizit erörtern? Die Kontexte der insbesondere schulischen, unterrichtlichen Kommunikation und Wissensvermittlung, in denen das Konstrukt „Bildungssprache“ verwendet wird, sind gemeinhin fachliche Kontexte, und der Bildungssprachdiskurs fokussiert in den letzten Jahren verstärkt die Sprachverwendung in den Sachfächern, nicht (nur) im Deutschunterricht. Was läge näher, als hierfür auf das Register der Fachsprache in seiner horizontalen Gliederung und Fachkommunikationskonstellation des Experte-Laie-Diskurses zu rekurrieren?

3. Diskussion

Es bedarf einer Ausweitung des Blicks der Bildungssprache-Konzept-VertreterInnen auf die Fachsprachendiskussion und -forschung sowie die Varietätenlinguistik und damit einer Linguistisierung und Empirisierung des

4 Nominalisierungen/Nominalstil, Funktionsverbgefüge, Partizipial- und Passivkonstruktion usw.

Bildungssprachdiskurses. Es wird hier nicht vorschnell dafür plädiert, den Begriff „Bildungssprache“ zu verwerfen, aber dafür, ihn stärker zu reflektieren – in seinem Mehrwert und seiner Abgrenzung gegenüber vorgängigen Begriffen und Konzepten.

In bisherigen Arbeiten wird oftmals explizit erklärt, dass es schwer ist, ein bildungssprachliches Korpus für die Erforschung zusammenzustellen, da eben zu vage und unklar ist, ob ein Text oder ein sprachliches Phänomen nun bildungssprachlich sei. Hier bedarf es natürlich auch zunächst theoretischer, varietätenlinguistischer Reflexion – dann jedoch bedarf es sicherlich korpuslinguistischer Registeranalysen, die letztlich zeigen müssten, ob es zwei verschiedene Register Bildungssprache und Fachsprache gibt oder ob Bildungssprache nur eine „Fachsprache light“, d.h. identisch mit den allgemein-fachsprachlichen Merkmalen ist. Linguistisch und didaktisch kann dann getrennt reflektiert werden, welcher Registeransatz linguistisch schlüssiger und welcher didaktisch sinnvoller und hilfreicher ist. Hierfür muss aber vor allem bestehende Forschung wahrgenommen und reflektiert werden, so für den lexikalischen Bereich zum Beispiel auch Ansätze wie die von Beck/McKeown/Kucan (2008) zur Schichtung von Wortschatz in drei Ebenen (Alltag und Fachkommunikation; die Ebene in der Mitte wäre ein Kandidat für bildungssprachlichen Wortschatz, vgl. Kurtz 2012). Erst dann kann die Existenz und Eigenständigkeit und damit Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit eines Konzepts „Bildungssprache“ gegenüber einerseits dem Register der Fachsprache, aber andererseits gegenüber den Konzepten CALP und konzeptioneller Schriftlichkeit fundiert geklärt werden. Aktuell ist das Konstrukt „Bildungssprache“ so vage und unscharf (ein- und abgegrenzt), dass es in (s)einem Mehrwert nicht greifbar und nicht präzise bzgl. sprachlicher Phänomene operationalisierbar ist – bzgl. der Diagnostik wie der Förderung bestimmter sprachlicher Phänomene. Es ist angesichts bestehender Forschungen zu Bildungssprache oft unklar, warum diese nicht auch ausgehend von den Konzepten Fachsprache oder CALP oder konzeptionelle Schriftlichkeit hätten vorgenommen werden können und wozu es des Zusatzkonzepts der Bildungssprache bedarf. Ein Argument, die Bildungssprache als fachunspezifisch (dann dürfte man aber auch Fachlexik nicht mehr dazuzählen!) als eigenständiges Register aus dem Register der Fachsprachen „herauszutrennen“, könnte am ehesten in der Sprachdidaktik liegen, weniger in der Linguistik: Bildungssprachlich (statt fachsprachlich) wären dann die fachübergreifenden, fachunspezifischen Elemente, die früher lehr- und lernbar sind. Das aber auch Fachsprachenspezifisches schon früh lernbar und rezeptiv wie produktiv beherrschbar ist, zeigen Kinder, die sich fachsprachlich eloquent und präzise in ihren Freizeitinteressen ausdrücken können (sei es Sport, Dinosaurier, Baustellen(fahrzeuge) oder was auch immer).

4. Fazit

Bildungssprache ist ein Schlagwort, das es geschafft hat, wichtige sprachdidaktische Fragen einzugrenzen, öffentlich zu machen und Untersuchungen zu forcieren, aber einen inhaltlichen Mehrwert hat es nicht und damit ist es vermutlich fachlich verzichtbar, da es konzeptuell wenig oder nichts Neues und Eigenständiges mit sich bringt gegenüber bestehenden Konzepten. Die Linguistik hat mit der Fachsprachenforschung, die Sprachdidaktik mit der Fachsprachendidaktik schon vor dem Aufkommen des Begriffs der Bildungssprache den Erwerb (auch allgemein fach-)sprachlicher Strukturen thematisiert, die Mehrsprachigkeitsforschung hat mit dem Konzept BICS/CALP von Cummins, die Soziolinguistik mit dem Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit/Sprache der Distanz von Koch/Oesterreicher Begriffe zur Verfügung gestellt, gegenüber denen „Bildungssprache" keinen fachlichen Mehrwert im Sinne einer neuen Perspektive zu bringen scheint. Dennoch hat es der Begriff „Bildungssprache", wohl ob seiner Eingängigkeit und Griffigkeit/Pointiertheit, geschafft wichtige Themen im didaktischen Diskurs in den Vordergrund zu rücken – zumindest in dieser forschungsstimulierenden Funktion liegt eine gewisse Legitimation des Begriffs. Wenn man ihn weiterhin verwenden möchte, sollte man ihn jedoch linguistisch weiter schärfen und insbesondere sein Verhältnis und seine Abgrenzung zur Fachsprache klären.

Literatur

Beck, Isabel L./McKeown, Margaret G./Kucan, Linda (2008): Creating robust vocabulary. New York: Guilford.

Becker-Mrotzek, Michael (2019): Bildungssprache und sprachliche Bildung fördern. In: Decker, Lena/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Duisburg, 141–151.

BMBF/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik. Online verfügbar unter: https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/656.php [22.10.2021].

Cummins, Jim (2004): BICS and CALP. In: Byram, Michael (Hrsg.): Routledge Encyclopedia Language Teaching and Learning. London/New York: Routledge, 76–79.

Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: InfoDaF, 4, 415–441.

Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: Roche, Jörg/Drumm, Sandra (Hrsg.): Berufs-, Fach- und

Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018 (Kompendium DaF/DaZ 8), 167–196.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen − fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4–13.

Gantefort, Christoph (2013): „Bildungssprache" – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, 71–105.

Gogolin, Ingrid (2009): „Bildungssprache" – The importance of teaching language in every school subject. In: Tajmel, Tanja/Starl, Klaus (Hrsg.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster u.a., 91–102.

Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter, 478–499.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 36–51.

Kniffka, Gabriele /Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Schöningh.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.

Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena. Online verfügbar unter: www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf. [26.09.2022].

Kurtz, Gunde (2012): Bildungswortschatz trainieren – Robusten Wortschatz aufbauen. In: Merten, Stefan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: WVT, 71–90.

Leisen, Josef (2013): Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachförderung im Fachunterricht – ein Weg der Ausbildungsvorbereitung. In: Efing, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Frankfurt/Main: Lang, 343–368.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57, 67–101.

Philipp, Maik/Efing, Christian (2018): Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In: Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, 198–213.

Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39, 6–16.

Redder, Angelika (2016): Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter, 297–318.

Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, 106–153.

Roelcke, Thorsten ([3]2010): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt.

Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: Fachsprache 36, 3–4, 154–178.

Roelcke, Thorsten (42020): Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt.

Schleppegrell, Mary J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Stahns, Ruven (2016): Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“. In: Didaktik Deutsch 41, 44–54.

Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: ZfAL 71, 327–352.

Steinhoff, Torsten et al. (2020): Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I. In: Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn (Hrsg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Stuttgart: Kohlhammer, 135–155.

Thürmann, Eike/Vollmer, Johannes (2011). Schulsprachliche Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 9/10 (Mittlerer Schulabschluss). Verfügbar unter http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/Abschlusstandards-formatiert-deutsch.pdf [04.11.2021].

Uesseler, Stella/Runge, Anna/Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, 41–67.

Gibt es die „Nischenfächer“ noch? Deutsch als internationale Wissenschaftssprache in Klassischen Archäologie

Karl Gerhard Hempel (Lecce)

Abstract: In der Diskussion über die Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache wird häufig auf die Bedeutung der so genannten „Nischenfächer“ hingewiesen, in denen es nach wie vor üblich ist, relevante Forschungsergebnisse in deutscher Sprache zu veröffentlichen. Bei einer eingehenden Untersuchung der Sprachsituation in einem beispielhaften „Nischenfach“, der Klassischen Archäologie, die sich auf bibliographische Untersuchungen sowie auf eine Reihe von Umfragen bei Fachvertretern in verschiedenen Ländern stützen kann, zeigt sich, dass eine mehrsprachige Praxis in diesem Fach international verwurzelt ist, wobei traditionell eine Reihe von europäischen Sprachen verwendet wird. Gleichzeitig ist aber auch eine Dynamik zu erkennen, bei der einerseits das Englische, andererseits „kleinere“ Sprachen insbesondere die der „Fundländer“ an Bedeutung gewinnen bzw. stärker wahrgenommen werden. Was das Deutsche und dessen weitere Entwicklung betrifft, so wird dieses von deutschsprachigen Wissenschaftlern nach wie vor als Publikationssprache bevorzugt und überwiegend auch für die Zukunft als konkurrenzfähig angesehen, wobei aber auch Anzeichen für einen verstärkten Druck in Richtung auf das Englische zu erkennen sind.

Keywords: Wissenschaftskommunikation, Wissenschaftssprache, Nischenfächer, Klassische Archäologie, Mehrsprachigkeit

1. „Nischen“ des Deutschen in der wissenschaftlichen Fachkommunikation

In der Diskussion zur Frage nach der Stellung des Deutschen als Wissenschaftssprache, die im deutschen Sprachraum seit etwa 35 Jahren geführt wird, ist von Anfang an immer wieder hervorgehoben worden, dass die Sprachsituation sich in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern grundsätzlich anders verhält als in einem Großteil der Geisteswissenschaften. So unterschied bereits Harald Weinrich (1986: 191) je nach der mehr oder weniger stark ausgeprägten Neigung, sich in der internationale Fachkommunikation, d.h. in wissenschaftlichen Publikationen, des Englischen zu bedienen, zwischen drei Gruppen von Fächern: solchen, in denen die Entscheidung für das Englische bereits gefallen ist, solche, in denen sich ein schwankender Sprachgebrauch beobachten lässt und solche, die „keine nennenswerte Neigung erkennen lassen, Deutsch gegen Englisch als Wissenschaftssprache einzutauschen.“ Diese Differenzierung wurde später von Sabine Skudlik (1990: 210–216) insofern erweitert, als dass sie vier Gruppen definierte,

nämlich anglophone Wissenschaften (theoretische Naturwissenschaften), gemäßigt anglophone Wissenschaften (angewandte Natur- und Sozialwissenschaften), eher nationalsprachlich geprägte Wissenschaften (Geisteswissenschaften) und schließlich die so genannten „Nischenwissenschaften" für die internationale Stellung des Deutschen (z.B. Archäologie).

Vor dem Hintergrund der problematischen Gesamtsituation des Deutschen als Wissenschaftssprache ist die zuletzt genannten Fächergruppe nach allgemeiner Auffassung von besonderer Bedeutung, weil das Deutsche nur hier auch in der hoch spezialisierten Fachkommunikation eine Rolle spielt und damit einen vollständigen sprachlichen Ausbau auf allen Ebenen zeigt und außerdem in vielen Fällen auch auf internationaler Ebene als relevante Wissenschaftssprache wahrgenommen wird. Ulrich Ammon, der sich mehrfach mit den „Nischenfächern" befasst hat, zählte dazu zunächst die Klassische Philologie, die Klassische Archäologie, die Theologie, die Musikwissenschaft und die Philosophie (Ammon 2000: 76), in seinen letzten, z.T. frühere Studien zusammenfassenden Untersuchungen aber eine sehr viel größere Anzahl von Fächern, darunter vor allem Germanistik, Altertumswissenschaft, Kunstgeschichte, Altorientalistik Geschichte, Islamwissenschaft, Judaistik und Slawistik (Ammon 2012: 42; Ammon 2015: 603–623).

Nicht nur wenn man einen anglozentrischen Standpunkt einnimmt, stellt sich vor dem Hintergrund der immer weiteren Verbreitung des Englischen unwillkürlich die Frage, warum es überhaupt noch nicht-anglophone Wissenschaften gibt bzw. warum diese Nischen nicht schon längst anglophon sind. In der Diskussion über das Deutsche als Wissenschaftssprache spielt die Frage nach den Gründen für die Mehrsprachigkeit der Geisteswissenschaften eine große Rolle, wobei in den meisten Diskussionsbeiträgen eine abwehrende Haltung gegen das Vordringen des Englischen eingenommen wird, so etwa in den bereits 1986 verfassten Antworten auf die Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung „Ist eine internationale Gemeinsprache in den Geisteswissenschaften möglich und wünschenswert?" (Oksaar et al. 1988). In diesen und anderen Abhandlungen (vgl. etwa Österreicher 2004) wird der Plurilinguismus als typisch für Geisteswissenschaften im Allgemeinen angesehen. Dabei wird, stark verkürzt dargestellt, in der Regel etwa folgende Argumentation entwickelt: Anders als in den Naturwissenschaften, wo die komplexesten Inhalte durch abstrakt formalisierte Zeichencodes ausgedrückt werden, entwickeln geisteswissenschaftliche Texte hochkomplizierte Argumentationsketten im Verbaltext und nutzen dabei alle einzelsprachlich zur Verfügung stehenden Mittel bis ins letzte aus. Fachtexte hohen Niveaus mit ihrem diffizilen Charakter sind daher am ehesten von L1-Autoren abzufassen, die allein bei der Entwicklung neuartiger Vorstellungen auch sprachschöpferisch tätig werden können. Aus der Verwendung einer Mehrzahl von

Kultursprachen im Wissenschaftsprozess ergibt sich so die für die Geisteswissenschaften konstitutive methodische und begriffliche Vielfalt.

Die zur Begründung dieser Thesen angeführten Argumente sollen hier nicht diskutiert werden. Ich beschränke mich darauf festzustellen, dass es nicht so aussieht, als ob die Geisteswissenschaften lediglich aufgrund besonderer Sprachverwendung, Texterstellungstechniken und Terminologieverwendung gegen den Übergang zur Anglophonie gefeit seien. Wie Ulrich Ammon (2000: 76) bereits vor etwa 20 Jahren feststellte: „Es bedarf es aufwendigerer Untersuchungen, um zu ermitteln, ob die vielbeschworenen Nischen für Deutsch als internationale Wissenschaftssprache mehr sind als trostspendende Mythen."

2. *Deutsch und andere Sprachen in der Klassischen Archäologie*

Die bisherigen Untersuchungen zu den „Nischenfächern" stützen sich in aller Regel auf Befragungen von Verlagen oder (meist deutschsprachigen) Vertretern zum Sprachgebrauch in verschiedenen Fächern (neben Ammon 2012 vgl. etwa Behrens et al. 2010; zuletzt Szurawitzki 2019). Im Folgenden soll der Fokus stattdessen auf ein beispielhaftes „Nischenfach" gelenkt werden, die Klassische Archäologie, bei der aufgrund einer Reihe von Vorstudien (Hempel 2006; 2012; 2013; 2015) ein umfassenderes Bild zur sprachlichen Gesamtsituation entwickelt werden kann. Dieses beruht sowohl auf „objektiven" Daten aus bibliografischen Studien als auch auf Hinweisen zur Wahrnehmung der Sprachsituation aus unterschiedlichen Blickwinkeln, denn dazu wurden vor etwa 10 Jahren Fachvertreter aus verschiedenen Ländern (Deutschland, Schweiz, Österreich, Italien, USA) befragt. Möglich ist außerdem eine Betrachtung in einem zeitlichen Längsschnitt auf Grundlage einer aktuellen Fragebogenerhebung von 2021, die hier zu ersten Mal vorgestellt wird.

Bereits aus zwei quantitativen Untersuchungen von im Bereich der Archäologie erschienenen Publikationen, die sich einerseits auf Bestände der Universität Heidelberg von 2005 stützen, wo Archäologie als Sondersammelgebiet geführt wird (Hempel 2006: 259–261), andererseits auf die Auswertung eines Teils der Archäologischen Bibliografie über einen Zeitraum von 1975 bis 2008 (Hempel 2012: 68–72), ergab sich ein ungefähres Bild von der Verteilung archäologischer Veröffentlichungen auf die jeweiligen Sprachen. Benutzt werden demnach vorwiegend Englisch, Italienisch, Deutsch und Französisch, außerdem aber auch Spanisch und Neugriechisch. Bringt man diesen Befund in Zusammenhang mit den Ergebnissen der älteren E-Mail-Fragebogenerhebungen – eine wurde 2010 bei UniversitätsprofessorInnen der Klassischen Archäologie im deutschsprachigen Raum und in Italien durchgeführt (Hempel

2012: 72–107), eine andere 2012 bei englischsprachigen Archäologen an US-Universitäten (Hempel 2013: 130–143) – so lassen sich zur Wahrnehmung der Sprachsituation im Fach durch dessen Vertreter im Wesentlichen folgende Beobachtungen anstellen:

- Die Mehrsprachigkeit in der archäologischen Publikationslandschaft wird von den Fachvertretern aus den verschiedenen Kulturräumen (auch dem US-amerikanischen) deutlich wahrgenommen, wobei prinzipiell die Sprachen genannt werden, die auch bei der bibliografischen Untersuchung hervorstechen, allerdings mit einer gewissen Überbewertung des Englischen. Oftmals wird von den Probanden unterstrichen, dass die vorwiegenden Publikationssprachen auch vom jeweiligen Forschungsthema abhängen.
- Die Berücksichtigung fremdsprachiger Fachliteratur im Wissenschaftsbetrieb wird grundsätzlich als normalerweise zu erwartende (bzw. idealerweise anzustrebende) Praxis angesehen. Unterstrichen wird von den Befragten häufig, dass Fachliteratur in Fremdsprachen notwendigerweise gelesen werden muss, um sich über den aktuellen Forschungsstand zu informieren, allerdings bringen deutschsprachige und italienische Archäologen gleichzeitig oft ihre Unzufriedenheit mit der z.T. unzureichenden Aufnahme ihrer Publikationen im Ausland zum Ausdruck. Abstriche werden außerdem (insbesondere von italienischen und US-Archäologen) in der Lehre gemacht (auch bei Abschlussarbeiten), da eine Anpassung an die (oft eingeschränkten) Sprachkenntnisse der Studenten erforderlich ist.
- Die mehrsprachige Publikationspraxis wird von den meisten Befragten (auch in den USA) als erhaltens- und verteidigenswert betrachtet. Unter den für den Plurilinguismus angeführten Argumenten finden sich solche, die mit den besonderen Eigenheiten des wissenschaftlichen Faches verbunden sind, z.B. der Verweis auf unterschiedliche, die Forschung bereichernde Wissenschaftskulturen in den verschiedenen Sprachräumen wie auch auf die Notwendigkeit, wegen der weiterhin relevanten älteren Fachliteratur ohnehin Fremdsprachen lernen zu müssen. Gelegentlich finden sich auch sprachpolitische Argumentationsschemata (Ablehnung eines anglophonen „Sprachimperialismus“).
- Makrokulturelle Unterschiede gibt es bei der Bewertung der Zukunftsaussichten für die Mehrsprachigkeit bzw. die einzelnen Fachsprachen. So bewertet eine Mehrheit der deutschsprachigen Archäologen das Deutsche im Fach zwar als „langfristig gefährdet“, mehr als ein Drittel aber als „auf absehbare Zeit nicht ernsthaft gefährdet.“ Die Italiener sehen die Zukunft ihrer Sprache in der Klassischen Archäologie dagegen sehr viel negativer, mehrheitlich sogar als kurzfristig gefährdet. Auffällig ist außerdem, dass US-Archäologen sich zur Zukunft des Englischen als einziger Wissenschaftssprache eher zurückhaltend äußern: mehrheitlich

lehnen sie Voraussagen zu dieser Frage ab, die restlichen Antworten sind uneinheitlich.

Insgesamt ergibt sich aus den Untersuchungen von vor etwa 10 Jahren also das Bild eines Faches mit einer international verankerten Mehrsprachigkeit. Bei den deutschsprachigen Archäologen zeigten sich zwar Zukunftsängste, gleichzeitig aber auch eine feste plurilinguistische Grundüberzeugung. Betrachten wir nun nur kurz einige Ergebnisse der Fragebogenerhebung, die in zwei Schüben im Juli und Oktober 2021 im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurde. 38 ProfessorInnen der Klassischen Archäologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden im Wesentlichen dieselben Fragen vorgelegt wie 2010; verzichtet wurde allerdings auf die zahlreichen Unterfragen des älteren Fragebogens, außerdem gab es zwei Zusatzfragen zu den Gründen der Sprachwahl bei Veröffentlichungen (erwünscht waren außerdem frei formulierbare Zusatzkommentare). Der Rücklauf lag mit etwa 36 % (14 Fragebögen) höher als bei den Befragungen von 2010.

Aus den Fragen zu den wichtigsten Publikationssprachen und deren Entwicklung in den letzten 10 Jahren (Abb 1; 2) ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den entsprechenden Antworten in der früheren Befragung (Hempel 2012: 80–84), allerdings scheint sich die Tendenz zum Englischen einerseits und zu einigen „kleineren" Sprachen wie Neugriechisch, Spanisch und Türkisch zumindest in der Wahrnehmung weiter verstärkt zu haben, sodass das Deutsche gewissermaßen von mehreren Seiten unter Druck steht.

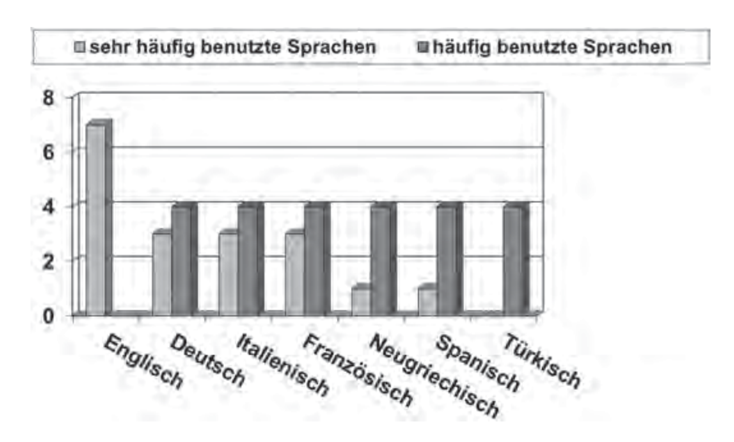


Abb. 1: Umfrage bei ProfessorInnen der Klassischen Archäologie im deutschsprachigen Raum (Juli–Oktober 2021). Antworten auf die Frage „In welchen Sprachen erscheinen Ihrem Eindruck nach heute die meisten wissenschaftlichen Publikationen in der Klassischen Archäologie?

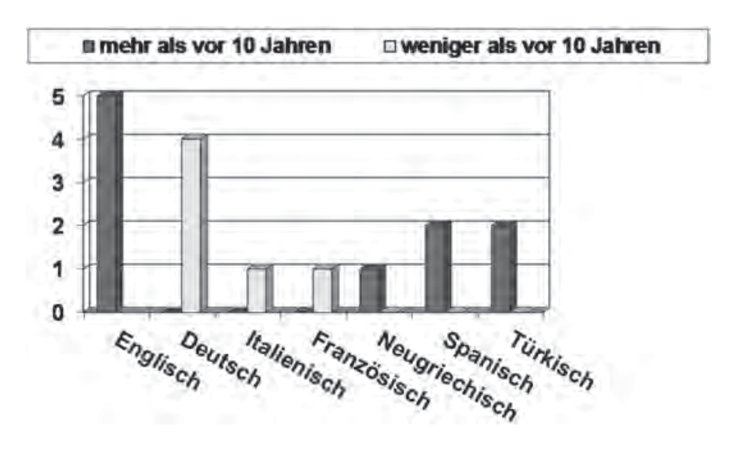


Abb. 2: Umfrage bei ProfessorInnen der Klassischen Archäologie im deutschsprachigen Raum (Juli–Oktober 2021). Antworten auf die Frage „In welchen Sprachen erscheinen Ihrem Eindruck nach heute mehr bzw. weniger archäologische Publikationen als vor etwa 10 Jahren?"

Unterstrichen wird die zuletzt genannte Entwicklung auch in einigen Zusatzkommentaren wie dem folgenden, der zusätzlich einen Bezug zum postkolonialen Diskurs herstellt:

> Das Ganze hat ja auch Implikationen bez. der postkolonialen Diskussion. Ich habe jetzt schon öfter gehört, dass die Türken, Griechen, Italiener sich beschweren, dass wir (und andere Länder/Sprachen natürlich auch) ihr kulturelles Erbe ausgraben und es ihnen zwar nicht mehr real (Pergamon-Altar etc.) aber doch geistig „wegnehmen", da sich die Publikationen aus Sprachgründen nur an ein elitäres dt. Publikum richten und die lokale Bevölkerung etc. dadurch ausschließen.

Insgesamt zeigen sich bei den folgenden Fragen zur Wahrnehmung der deutschsprachigen Publikationen im Ausland, zur Meinung zu englischsprachigen Publikationen für deutschsprachige Wissenschaftler, zur Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Fach, zu den Zukunftsaussichten des Deutschen und zu eventuellen sprachpolitischen Maßnahmen interessanterweise kaum Verschiebungen gegenüber den Ergebnissen der Umfrage von 2010. Insbesondere überwiegt weiterhin, die Vorstellung, man solle Forschungsergebnisse nur gelegentlich auf Englisch publizieren. Die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und die Stellung des Deutschen im Besonderen werden daher trotz der nach wie vor empfundenen Gefährdung mehrheitlich als solide angesehen, wie etwa im Folgenden Kommentar, der gleichzeitig auf die jetzt durch moderne Techniken erleichterte Rezeption abhebt:

> Solange grundlegende Beiträge auf Deutsch erscheinen, ist deren Berücksichtigung für alle notwendig, die ernsthaft Wissenschaft betreiben wollen. Dasselbe

gilt für ebenso für die anderen nicht-englischen Wissenschaftssprachen, zumal Übersetzungsprogramme inzwischen das Lesen erleichtern.

3. *Zukunftsaussichten des Deutschen in der Klassischen Archäologie*

Hartwig Kalverkämper (2008: 130–136) zufolge kann die Haltung der Benutzung des Englischen gegenüber heutzutage im Allgemeinen von Protest, Akzeptanz oder Gleichgültigkeit gekennzeichnet sein. Dementsprechend kann man (1) den Gebrauch des Englischen ablehnen und sich ihm aus Gründen der sprachlichen Tradition entgegenzustellen suchen, (2) ihm als der „Sprache der Zukunft" ein besonderes Prestige beimessen oder aber (3) die Sprachwahl z.B. in der Wissenschaft überhaupt für unerheblich erklären und sich der Diskussion damit gewissermaßen entziehen (womit aber die derzeitigen Tendenzen eher verstärkt werden dürften). Betrachten wir die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchungen, so lässt sich sagen, dass die zuletzt genannte Auffassung in der Klassischen Archäologie wohl kaum jemand zu teilen scheint, sich dafür insgesamt aber eine Art Mischung aus den ersten beiden Positionen zeigt, allerdings mit einer ausgeprägten Präferenz zugunsten einer plurilinguistische Auffassung. Es wird deutlich wahrgenommen, dass die meisten Archäologen wissenschaftliche Veröffentlichungen in ihrer Muttersprache abfassen, andererseits aber dem Englischen unwillkürlich ein hohes, tendenziell steigendes Prestige zugebilligt.

Erhellend sind in diesem Zusammenhang einige der Antworten auf die Zusatzfrage nach den Gründen für die Sprachwahl bei Publikationen im Fragebogen von 2021, die insbesondere Erklärungen dafür bieten, warum ein Wissenschaftler bei Veröffentlichungen dem Englischen den Vorzug geben könnte:

Fokussierung auf Leser, denen man Vielsprachigkeit nicht (mehr) zutraut
Wunsch nach einem möglichst großen Leserkreis bzw. impact factor; Vorgaben der Herausgeber von Zeitschriften und Sammelbänden sowie von Drittmittelgebern.
größere Wahrnehmbarkeit von englischen Publikationen, was insbesondere für jüngere Nachwuchswissenschaftler*innen von großer Bedeutung ist
zunehmende Tendenz bzw. Zwang zu Peer-Review-Verfahren, da dieses häufig durch internationale Gutachter*innen erfolgt
da auf Tagungen/Kongressen zunehmend Englisch dominiert, sind auch die daraus hervorgehenden Publikationen auf Englisch

Interessant ist bei diesen Kommentaren, dass sie neben den möglichen Rezipienten vor allem auf Details des modernen Wissenschaftsbetriebs abheben (z.B. *impact factor*), die die Tendenz zur anglophonen Veröffentlichung verstärken. Anzunehmen ist daher, dass ein Übergang zur Anglophonie erst dann erfolgen würde, wenn der soziale Druck zur Publikation in englischer Sprache

so stark wird, dass dem einzelnen Wissenschaftler dafür der erforderliche Mehraufwand gerechtfertigt erscheint. Der einzelne Forscher befindet sich also in einer Situation, bei der auf der einen Seite seine persönlichen Kenntnisse des wissenschaftlichen Englisch, auf der anderen Seite die Erwartungen der *scientific community* stehen, der er angehört. Zur Erhaltung der Mehrsprachigkeit in der Klassischen Archäologie bzw. anderen Fächern mit einer ähnlichen Sprachsituation bieten sich daher nicht so sehr sprachpolitische Maßnahmen im engeren Sinn (Verstärkung des Sprachunterrichts im Ausland) an, die eher auf die Stärkung eines allgemeinen Plurilinguismus abzielen, sondern vielmehr eine Wissenschaftspolitik, die der speziellen Situation im vielsprachigen Wissenschaftsbetrieb gerecht wird und diesen effizient fördert. Wichtig ist es daher, die Fortsetzung der geisteswissenschaftlichen Traditionen mit ihren Organisationsstrukturen in nicht anglophonen Ländern sowie die Beibehaltung des Plurilinguismus auf internationaler Ebene (etwa in Zeitschriften und auf Kongressen) zu unterstützen.

Viel zur Erhaltung des Plurilinguismus beitragen kann aber auch die Aufklärung und Sensibilisierung der Sprachbenutzer selbst, die sich offenbar von allgemein verbreiteten sprachkulturellen Diskursparadigmen beeinflussen lassen. So zeigt die Haltung der deutschsprachigen Klassischen Archäologen zu Fragen der Mehrsprachigkeit deutliche Parallelen zu der anfangs dargestellten Debatte über Fragen des Sprachgebrauchs in der Wissenschaftskommunikation, die offenbar zur Ausbildung eines fachspezifischen Sprachbewusstseins beigetragen hat. An dieser Stelle könnten eine Diskussion auf Grundlage weiterer Untersuchungen, insbesondere zur Rezeption nicht anglofoner Publikationen, ansetzen, um besser herauszustellen, dass es sich bei den einzig auf das naturwissenschaftlich-technische Forschungsparadigma sowie auf die angelsächsische Wissenschaftskultur und damit auch das Englische fixierten Vorstellungen um ideologische Positionen handelt, die als solche auch in Frage gestellt werden können.

Literatur

Ammon, Ulrich (2000): Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. In: Debus, Friedhelm/Kollmann, Franz Gustav/Pörksen, Uwe Pörksen (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000*. Stuttgart: Franz Steiner, 59–80.

Ammon, Ulrich (2012): Die Nischenfächer für Deutsch als internationale Wissenschaftssprache. In: *Quo Vadis Romania?* 40, 39–61.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston: Walter De Gruyter.

Behrens, Julia/Fischer, Lars/Minks, Karl-Heinz/Rösler, Lena (2010): *Die internationale Positionierung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Eine empirische Untersuchung*. Hannover: Hochschule Informations System GmbH.

Hempel, Karl Gerhard (2006): Nationalstile in archäologischen Fachtexten. Bemerkungen zu „Stilbeschreibungen“ im Deutschen und im Italienischen. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern u.a.: Peter Lang, 255–274.

Hempel, Karl Gerhard (2012): Gegenwart und Zukunft der Mehrsprachigkeit in den Geisteswissenschaften. Deutsch und Italienisch in der Klassischen Archäologie. In: *trans-kom* 5 [1], 60–123. http://www.trans-kom.eu/bd05nr01/trans-kom_05_01_04_Hempel_Mehrsprachigkeit.20120614.pdf [07.11.2021].

Hempel, Karl Gerhard (2013): Can Scholarly Communication Be Multilingual? A Glance at Language Use in US Classical Archaeology. In: *Humanities* 2, 128–146. http://www.mdpi.com/2076-0787/2/2/128 [07.11.2021].

Hempel, Karl Gerhard (2015): German as a global player? Deutsch in der Klassischen Archäologie. In: Szurawitzki, Michael / Busch-Lauer, Ines / Rössler, Paul / Krapp, Reinhard (Hrsg.): Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell. Tübingen: Narr, 177–190.

Kalverkämper, Hartwig (2008): Kampf der Kulturen’ als Konkurrenz der Sprachkulturen. Anglophonie im globalen Spannungsfeld von Protest, Prestige und Gleichgültigkeit. In: *trans-kom* 1 [2]: 123–163. http://www.trans-kom.eu/bd01nr02/trans-kom_01_02_01_Kalverkaemper_Kampf_der_Kulturen.20081218.pdf [07.11.2021)].

Oksaar, Els/Skudlik, Sabine/Stackelberg, Jürgen von (1988): Gerechtfertigte Vielfalt. Zur Sprache in den Geisteswissenschaften, Darmstadt: Luchterhand.

Österreicher, Wulf (2004): Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen. Philologie im Netz 30, 2004, 29–46. http://web.fu-berlin.de/phin/phin30/p30t3.htm [07.11.2021].

Skudlik, Sabine (1990): *Sprache in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Szurawitzki, Michael (2019): Deutscherhalt und -lernen für geisteswissenschaftliche Nischenfächer. In: Ammon, Ulricht/Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. Berlin/Boston: De Gruyter, 271–290.

Weinrich, Harald (1986): Sprache und Wissenschaft. In: Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Tübingen: Narr, 183–193.

Fehler in der beglaubigten Übersetzung. Fallstudien

Artur Dariusz Kubacki (Krakau)[1]

Abstract: The article is devoted to an analysis of errors in certified translations. The author examines three interesting – from a translation perspective – cases which were investigated by a Polish disciplinary commission for professional accountability of sworn translators. The first case concerns a translation of an ambiguous term, *Halter*, used in Swiss car registration documents. The second case refers to a mistranslation of the verb *erlegen* in the context of payment for a vehicle purchased in Austria. The third case illustrates translation problems encountered while rendering a German text containing specialist terminology (technical language).

Keywords: disciplinary commission, mistranslation, specialist terminology, linguistic correctness, sworn translator

1. Einführung

Im Aufsatz werden Fehler in beglaubigten Übersetzungen analysiert, d.h. in offiziellen Übersetzungen, die von beeidigten Übersetzern[2] angefertigt und in den amtlichen Verkehr gebracht werden. Im Mittelpunkt stehen – aus translatorischer Sicht – interessante Fälle, die Gegenstand eines Verfahrens wegen der beruflichen Verantwortung von Übersetzern für Deutsch vor der Disziplinarkommission KOZ[3] in Polen waren. Im ersten Fall handelte es sich um eine Übersetzung des mehrdeutigen Begriffs *Halter*, der in den Fahrzeugausweisen aus der Schweiz vorkommt. Im zweiten Fall wurde das Verb *erlegen* im Zusammenhang mit der Bezahlung eines in Österreich gekauften Fahrzeugs

1 Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, E-Mail: kubart@post.pl

2 Der Begriff *beeidigter Übersetzer* umfasst in Polen, im Gegensatz zu Deutschland, sowohl Übersetzer als auch Dolmetscher. Es wird verallgemeinernd das Lexem *Übersetzer* für diese beiden Berufe verwendet.

3 Die Disziplinarkommission für Beeidigte Übersetzer beim Justizminister in Warschau (abgekürzt KOZ) wurde 2005 vom Justizminister gemäß Gesetz über den Beruf des beeidigten Übersetzers vom 25. November 2004 berufen. Ihre Aufgabe ist es, über die berufliche Verantwortung beeidigter Übersetzer zu entscheiden, die die Aufgaben oder Pflichten im Rahmen des genannten Gesetzes nicht bzw. nicht ordnungsgemäß erfüllen. Eine ähnliche Disziplinarkommission für Übersetzer gibt es im deutschsprachigen Raum nicht.

falsch übersetzt. Das dritte Beispiel verdeutlicht Probleme bei der Übersetzung deutscher Zulassungsbescheinigungen mit Fachterminologie aus der Fachsprache der Technik. In allen Fällen wird außerdem die sprachliche Unbeholfenheit deutlich, die auf die geringen Kenntnisse des Sprachmittlers in seiner Muttersprache zurückzuführen ist. Im Hinblick darauf tauchen auch Fragen auf, inwieweit der Übersetzer mit den Rechtsvorschriften im Land der Ziel- und Ausgangssprache vertraut sein muss, inwieweit er Rechtsvergleiche anzustellen hat und welche Hilfsmittel in der translatorischen Praxis als zuverlässig und vertrauenswürdig anzusehen sind.

2. Der Beruf des beeidigten Übersetzers in Polen

Von 1920 bis 2004 erfüllte ein Übersetzer in Polen die Funktion eines Verfahrensassistenten am Gericht, bei dem er für die Bedürfnisse des Gerichtsbezirks innerhalb seiner Zuständigkeit bestellt wurde. Die Funktion eines Übersetzers ähnelte der Rolle und den Aufgaben eines Gerichtssachverständigen. Der Übersetzer unterstützte die Strafverfolgungsbehörden und die Justiz u.a. bei Befragung von Zeugen, Verdächtigen, Angeklagten oder Beschuldigten sowie bei Übersetzung von Texten aus einer Fremdsprache oder seiner Muttersprache. Infolge der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen in Polen nach 1989 konnte sich der Aufgabenbereich des Übersetzers nicht nur auf Gerichtsverfahren beschränken. Er wurde zunehmend auch außerhalb der Gerichte benötigt, um Dokumente für Staatsangehörige oder andere staatliche Verwaltungsorgane zu übersetzen. Die lang erwartete Reform des Berufs eines beeidigten Übersetzers in Polen wurde durch das am 25.11.2004 verabschiedete Gesetz über den Beruf des beeidigten Übersetzers durchgeführt, das die Situation von mehr als 10.000 staatlich geprüften Übersetzern für 51 Sprachen regelt. Ausführliche Informationen über das Eignungsverfahren und den Status dieses Berufs in Polen sind u.a. in den Arbeiten von Kubacki (2010, 2012, 2017b), Solová (2015) und Zieliński (2019) zu finden.

3. Verantwortung des beeidigten Übersetzers

Die Berufsethik liegt der Ausübung des Berufs jedes Übersetzers zugrunde. Sie stellt eine Reihe ethischer Normen und Maximen dar, die das verantwortungsvolle Verhalten des Übersetzers bestimmen, unabhängig davon, ob es sich um gesetzliche Vorschriften oder um von Berufsverbänden erstellte Ethikkodizes handelt, wie etwa *Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego*

[*Berufskodex des beeidigten Übersetzers*] TEPIS (2019)[4]. Der Beruf des Übersetzers ist durch seine rechtliche Verantwortung bedingt. Ein Übersetzer unterliegt der zivil-, straf-, ordnungsstrafrechtlichen und disziplinarischen Verantwortung.

Die berufliche Verantwortung umfasst alle rechtlichen Konsequenzen, die ein Übersetzer aufgrund der Nichterfüllung seiner Aufgaben oder der nicht ordnungsgemäßen Erfüllung seiner Pflichten, die im o.g. Gesetz aufgeführt sind, tragen muss. Sie bezieht sich v.a. auf die Erfüllung der ihm übertragenen Aufgaben mit erforderlicher Sorgfalt und Unparteilichkeit nach den gesetzlichen Vorschriften, auf die Wahrung der Vertraulichkeit von Tatsachen und Umständen, die ihm im Zusammenhang mit der Übersetzung bekannt geworden sind, sowie auf die Verpflichtung zur beruflichen Fortbildung. Einen Verstoß gegen die gesetzlichen Regelungen bilden auch die Nichtabgabe von Übersetzungen in Verfahren, die auf gesetzlicher Grundlage durchgeführt werden, auf Verlangen eines Gerichts, der Staatsanwaltschaft, der Polizei und der Behörden der öffentlichen Verwaltung ohne besonders triftigen Grund, der die Verweigerung rechtfertigt, sowie andere formale Verpflichtungen, die sich aus dem o.g. Gesetz ergeben (z.B. Nichtführung einer Urkundenrolle, Verletzung der Pflicht, auf allen beglaubigten Übersetzungen die Urkundenrollennummer sowie die Information anzugeben, ob die Übersetzung aus dem Original, einer Kopie oder einer anderen Übersetzung angefertigt wurde).

Zuständig für die Durchführung von Disziplinarverfahren ist die bereits erwähnte Disziplinarkommission KOZ. Der Umfang ihrer Tätigkeit in den Jahren 2005–2015 wurde von A.D. Kubacki und J. Gościński (2015, 2017) ausführlich beschrieben.

Ein Disziplinarverfahren wird von der KOZ auf Antrag des Justizministers oder des Woiwoden, in dessen Bezirk ein Übersetzer ansässig ist, eingeleitet und durchgeführt. Ein mit der Übersetzung unzufriedener Auftraggeber kann sich an diese zwei Organe mit dem Ersuchen um Einleitung eines solchen Verfahrens durch die KOZ wenden. Der betreffende Übersetzer nimmt am Verfahren teil. Er kann einen Anwalt, einen Rechtsbeistand oder einen anderen beeidigten Übersetzer als Verteidiger wählen.

Verstößt ein Übersetzer gegen die ihm gesetzlich auferlegten Pflichten, so kann er mit einer der folgenden Strafen bestraft werden: Ermahnung, Verweis, Geldstrafe, Aussetzung des Rechts auf Ausübung des Berufs eines Übersetzers für einen Zeitraum von drei Monaten bis zu einem Jahr, Entzug des Rechts auf Ausübung des Berufs eines Übersetzers mit der Möglichkeit dessen Wiederaufnahme erst nach Bestehen der staatlichen Prüfung, die frühestens nach zwei Jahren des Entzugs abgelegt werden kann. Je nach Art der

4 Die Polnische Gesellschaft der Beeidigten und Fachübersetzer TEPIS ist der größte Berufsverband für Fachübersetzer und Fachdolmetscher in Polen.

Strafe wird sie nach zwei oder drei Jahren ab Rechtskraft der Entscheidung getilgt und im Falle des Entzugs des Rechts zur Ausübung des Berufs streicht der Justizminister den Übersetzer aus der Liste. Die KOZ kann den Übersetzer nicht nur bestrafen, sondern auch freisprechen oder das Verfahren gegen ihn einstellen.

Bei der ausführlichen Erörterung der beruflichen Verantwortung von Übersetzern unterteilte ich die alle Gesetzesverstöße in formelle und sachliche Unrichtigkeiten sowie strafrechtliche Verstöße (Kubacki 2012: 309–312). So gilt z.B. die Nichteinhaltung der Frist für die Vorlage einer beglaubigten Übersetzung beim Gericht als formeller Fehler, während die Fälschung oder Veränderung von zu übersetzenden Dokumenten als strafrechtlicher Verstoß anzusehen ist. Nachstehend werden drei Fälle von sachlichen Unrichtigkeiten analysiert.

Im Falle der sachlichen Unrichtigkeiten handelt es sich um begangene Sachfehler. Sie sind je nach Art und Schwere unterschiedlich und haben mehr oder weniger schwerwiegende Folgen sowohl für den Empfänger der Übersetzung als auch für den Übersetzer selbst, wie auch Biel (2011: 14) in ihren Ausführungen betont.

In der Analyse möchte ich auf drei Fälle eingehen, die sich auf die Übersetzung deutschsprachiger Dokumente rechtlicher (amtlicher) Provenienz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz beziehen. Alle drei Urkunden betreffen die Zulassung von Fahrzeugen, die von polnischen Staatsangehörigen in den deutschsprachigen Ländern erworben wurden. Probleme bei der Anerkennung der übersetzten Dokumente durch die polnischen Kfz-Zulassungsbehörden ergaben sich aus der unzureichenden Übersetzung von Rechtsbegriffen und Fachtermini ins Polnische. Ich möchte die These aufstellen, dass die terminologischen Fehler in vielen Translaten auf einen Mangel an fachlichen und sprachlichen Kenntnissen (Beispiel aus Deutschland) sowie auf eine mangelnde Sensibilität der Übersetzer für das Phänomen der Plurizentrik des Deutschen[5] und damit auf eine fehlende eingehende Analyse der Bedeutung verschiedener Begriffe und Termini (Beispiel aus Österreich) zurückzuführen sind. Im Falle des österreichischen Dokumentes kann sogar von einem sog. kritischen Fehler gesprochen werden. Diese Kategorie von Übersetzungsfehlern wird u.a. von Biel (2012: 105) ausführlich erörtert. Was das Beispiel aus der Schweiz anbetrifft, so hat der Übersetzer zwar den Begriff *Halter* korrekt wiedergegeben, aber diese Version passte dem Empfänger der Übersetzung aus Privatgründen nicht: Der Empfänger berief sich auf die rechtliche Bedeutung der Übersetzung in einem Streit zwischen ihm

5 Siehe translatorische Probleme, die sich aus der Plurizentrik des Deutschen bei der Übersetzung deutschsprachiger Kfz-Dokumente ergeben (Kubacki 2017a).

und seiner Ex-Ehefrau über die Aufteilung des Vermögens, zu dem auch ein Pkw gehörte.

4. Fallstudie I

Im Jahr 2017 führte die KOZ ein Verfahren durch, um die Richtigkeit der Übersetzung eines deutschsprachigen Fahrzeugausweises aus der Schweiz ins Polnische zu prüfen. Das Wort *Halter* sei falsch als *właściciel* [Eigentümer] übersetzt worden. Das in der Übersetzung dieses Dokumentes verwendete polnische Lexem könne im laufenden Rechtsstreit zwischen den ehemaligen Eheleuten von großer rechtlicher Bedeutung sein. Der Verteidiger des Übersetzers beantragte die Einstellung des Disziplinarverfahrens mit der Begründung, dass der behauptete Verstoß gegen die gesetzlichen Vorschriften keine Merkmale einer strafbaren Handlung enthalte. In seiner Antwort auf den Antrag auf Verhängung einer Strafe gegen den Übersetzer brachte der Anwalt folgende Argumente vor:

1. Der Begriff *Halter* ist im Schweizerischen Zivilgesetzbuch nicht gesetzlich verankert;
2. Nach deutschen Allgemeinwörterbüchern kann das Wort im Polnischen als *właściciel* [Eigentümer] oder *posiadacz* [Besitzer] wiedergegeben werden, z.B. *Langenscheidts Großwörterbuch DaF* (1993);
3. Nach der Auslegung des o.g. Wortes in den Fachforen für Übersetzer wird das Lexem *Halter* als *właściciel pojazdu* [Eigentümer des Fahrzeugs] wiedergegeben;
4. In der polnischen Zulassungsbescheinigung, die als Paralleldokument dient, werden die Begriffe *posiadacz* [Halter] und *właściciel* [Eigentümer] austauschbar verwendet;
5. Aus dem vom Verteidiger geschilderten Sachverhalt ergibt sich, dass es der Antragsteller selbst war, der bei der schweizerischen Zulassungsbehörde die Wiederzulassung des Fahrzeugs beantragt und die Übertragung des Eigentums an dem Fahrzeug auf seine ehemalige Ehefrau im Schenkungsvertrag bestätigt hat.

Es fällt schwer, den oben dargelegten Argumenten des Anwalts zu widersprechen. Der juristische Begriff *Halter* kommt in der Gesetzessprache weder der Schweiz noch Deutschlands vor. Sie ist weder im Schweizerischen Zivilgesetzbuch noch im Bürgerlichen Gesetzbuch kodifiziert. Es ist schwierig, die gesetzliche Bedeutung dieses Begriffs zu bestimmen, die eindeutig auf eine Unterscheidung zwischen dem Eigentümer und dem Nutzer des Fahrzeugs

hinweist. Im Gegensatz dazu ist nach der gesetzlichen Terminologie *posiadacz* ein Rechtsbegriff, der sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland mit dem Lexem *Besitzer* wiedergegeben wird.

Darüber hinaus ist es schwierig, dem beschuldigten Übersetzer vorzuwerfen, dass er dieses zweideutige Wort falsch übersetzte, da in Wörterbüchern und Branchenforen das Äquivalent *Eigentümer* akzeptiert wird. Dies belegen folgende Quellen wie das einsprachige *Langenscheidts Großwörterbuch DaF* (1993: 446) oder das zweisprachige *Großwörterbuch Deutsch-Polnisch PWN* (2010: 434) und die von Übersetzern angeführten Belege im PROZ-Branchenforum. Das Wörterbuch PWN nennt beim Lemma *Halter* sogar Beispiele für folgende Kollokationen: Halter eines Fahrzeugs, eines Hundes (*właściciel pojazdu, psa*).

Paralleltexte sind für die Arbeit jedes Übersetzers von großer Bedeutung, da sie eine wertvolle Quelle für Terminologie und typische Kollokationen darstellen. Im vorliegenden Fall ist der Paralleltext die polnische Zulassungsbescheinigung, in der – wie der Verteidiger zu Recht feststellte – beide Begriffe *właściciel* und *posiadacz* austauschbar verwendet werden.

5. *Fallstudie II*

Im Jahre 2016 erstellte ein Übersetzer die beglaubigte Übersetzung der österreichischen Kfz-Dokumente[6] einschließlich eines Kaufvertrags für ein gebrauchtes Kraftfahrzeug. Das Fahrzeug wurde von einem polnischen Unternehmen gekauft, das Mehrwertsteuerzahler ist.

Bei der Übertragung des österreichischen Kfz-Kaufvertrags unterlief dem Übersetzer ein kritischer Fehler (eng. *fatal error*). Er übersetzte den Schlüsselsatz *Der vereinbarte Kaufpreis wurde erlegt* fälschlicherweise als *Pojazd przekazano nieodpłatnie* [Das Fahrzeug wurde kostenlos überlassen]. Wie zu vermuten ist, kannte der Übersetzer die Bedeutung des Verbs *erlegen* nicht, das als Austriazismus gilt und im obigen Kontext *einen Geldbetrag hergeben* bedeutet. Die korrekte Übersetzung des Satzes müsste also lauten: *Uiszczono ustaloną cenę kupna* [Der vereinbarte Kaufpreis wurde beglichen].

Der Übersetzer beging also einen kritischen Fehler, indem er die Bedeutung des Verbs *erlegen* nicht überprüfte, das in mehreren ein- und zweisprachigen Wörterbüchern kodifiziert ist. Im bereits erwähnten *Großwörterbuch*

6 In der Fachzeitschrift *Comparative Legilinguistics* stellte ich eine umfassende Analyse von Sach- und Sprachfehlern in der beglaubigten Übersetzung dieser Kfz-Dokumente dar (Kubacki 2017a).

Deutsch-Polnisch PWN (2010: 298) ist das Verb mit der Angabe „A“ und „Amtssprache“ markiert und seine wörterbuchmäßige Entsprechung lautet *uiszczać (opłatę)* [Gebühr entrichten]. Auch im *Deutschen Universalwörterbuch* Duden (1996: 453) findet sich die gleiche Bedeutung dieses Lexems.

Aufgrund eines Übersetzungsfehlers berechnete das polnische Finanzamt die Mehrwertsteuer für die unentgeltliche Überlassung eines in Österreich gekauften Kraftfahrzeugs als Anlagevermögen des Unternehmens.

6. *Fallstudie III*

Diesmal werden die Kfz-Dokumente aus Deutschland unter die Lupe genommen. Gegenstand der Übersetzung waren die Teile I und II der deutschen Zulassungsbescheinigung, die eine Grundlage für die Zulassung eines Fahrzeugs in Polen darstellen.

Der Übersetzungsauftrag wurde 2017 ausgeführt. Die analysierten Übersetzungen enthalten sowohl Sachfehler, terminologische Fehler (hinsichtlich der Fachsprache) als auch sprachliche Unzulänglichkeiten.

Als ein gravierender Fehler ist die vorsätzliche Auslassung bestimmter Textfragmente aus der Zulassungsbescheinigung Teil II (Fahrzeugbrief) durch den Übersetzer zu betrachten, z.B.

(1) *Diese Bescheinigung nicht im Fahrzeug aufbewahren* [Niniejszego zaświadczenia nie należy przechowywać w pojeździe] – (keine Übersetzung vorhanden),
(2) *Anschrift zum Zeitpunkt der Ausstellung der Bescheinigung* [adres w chwili wystawienia zaświadczenia] – *adres* (unvollständige Übersetzung),
(3) *Kraftstoffart oder Energiequelle* [rodzaj paliwa lub źródło energii] – *paliwo* (unvollständige Übersetzung).

Bei einigen Begriffen wurde die Bedeutung missverstanden, was zu einer inhaltlich fehlerhaften Übersetzung führte, z.B. *Prüfziffer zur Fahrzeugidentifizierungsnummer – znak kontrolny do* <u>*sprawdzonego*</u> *numeru identyfikacyjnego pojazdu* [cyfra kontrolna do numeru identyfikacyjnego pojazdu]. Der Übersetzer überinterpretierte die Wortgruppe, indem er das Lexem *geprüft* hinzufügte, das aber im Ausgangstext nicht vorkommt, und gab so an, dass es sich um eine geprüfte Fahrzeugidentifikationsnummer handelt.

Darüber hinaus übernahm der Übersetzer einige Akronyme aus dem Ausgangstext unverändert, obwohl sie nach den polnischen Regeln für die Anfertigung beglaubigter Übersetzungen (KZTP 2019: 25) entziffert und

in die Zielsprache übersetzt werden sollen. Als Beispiel sei die *Nummer der EG-Typgenehmigung oder ABE* [numer homologacji typu WE lub ogólnego świadectwa homologacji] – *numer homologacji lub ABE* genannt. Der Übersetzer ließ das Akronym *EG* [WE] weg und übernahm das Kurzwort *ABE* [ogólne świadectwo homologacji] ohne Übersetzung in den Translat.

Bei sachlichen Fehlern handelt es sich um eine Diskrepanz zwischen dem Inhalt des Zieltextes und des Ausgangstextes, d.h. durch einen Sachfehler wird der Sinn des Originals entstellt bzw. verändert (vgl. Kubacki 2012: 212). Diese Bedeutungsveränderung ist meist grundlegend, sodass wir es mit zwei inhaltlich unterschiedlichen Texten zu tun haben, nämlich mit einem Ausgangs- und einem Zieltext. Die besprochenen Fehler sind m.E. auf das mangelnde Allgemein- und Fachwissen des Übersetzers zurückzuführen.

Unter den terminologischen Fehlern im Bereich der Fachsprache der Technik fällt v.a. die unglückliche Formulierung: *samochód osobowy zamknięty* [verschlossener Personenkraftwagen] bei der Bezeichnung der Fahrzeugklasse und des Aufbaus auf. Diese Formulierung impliziert, dass es sich um ein geschlossenes Auto handelt. Der Übersetzer hat den Begriff *PKW geschlossen* falsch übersetzt, was dem Sinn *samochód osobowy posiadający nadwozie zamknięte* [PKW geschlossener Kasten] entspricht.

Andere Fehler in der Terminologie der Kfz-Technik stellen Ausdrücke dar, die zwar für einen Laien verständlich sind, aber nicht zu den Fachbegriffen gehören, die von Fachleuten (z.B. Autodiagnostiker) verwendet werden. Hier sind einige Beispiele aus der analysierten Zulassungsbescheinigung Teil I (Fahrzeugschein) genannt:

(1) *Stand- / Fahrgeräusch – <u>szum</u> podczas postoju / jazdy* [hałas podczas postoju / jazdy],
(2) *Leermasse – <u>ciężar pojazdu</u>* [masa własna],
(3) *Leistungsgewicht – <u>ciężar wydajności</u>* [jednostkowe obciążenie mocy],
(4) *Stützlast – <u>dopuszczalny nacisk przyczepy na zaczep holowniczy</u>* [obciążenie pionowe].

Zu betonen ist, dass die terminologischen Fehler grundsätzlich die Kommunikation nicht verhindern. Sie bestehen meist in der Verwendung eines unangemessenen Lexems oder einer unangemessenen lexikalischen Konstruktion, wobei sich „unangemessen“ sowohl auf die Gattungskonvention des Textes als auch auf die Entstellung eines bestimmten Begriffs bezieht. Hilfreiche Quellen für die korrekte juristische und technische Terminologie sind bei dieser Gattung des Textes die EU-Richtlinien[7] und das zweisprachige

7 Siehe die deutsche und polnische Fassung der Richtlinie 2007/46/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. September 2007 zur Schaffung eines Rahmens für die

Kfz-Fachwörterbuch *Niemiecko-polski słownik specjalistyczny: motoryzacja* (2004).

Zu den sprachlichen Unzulänglichkeiten, die auf eine schwache Beherrschung des Polnischen hindeuten, gehören solche missglückten Formulierungen wie:

(1) *Der Inhaber der Zulassungsbescheinigung wird nicht als Eigentümer des Fahrzeugs ausgewiesen. – Posiadacz tego dowodu rejestracyjnego nie jest legitymowany jako właściciel pojazdu.* [Posiadacz niniejszego dowodu rejestracyjnego nie figuruje/nie został zarejestrowany jako właściciel pojazdu],
(2) *Anzahl der Achsen – ilość osi* [liczba osi],
(3) *Merkmal zur Betriebserlaubnis – znak do świadectwa homologacji* [znak świadectwa homologacji].

7. Resümee

Die Kenntnis der in einem bestimmten Wissensgebiet verwendeten Terminologie ist neben der gründlichen Kenntnis der Ausgangs- und Zielsprache eine der Grundvoraussetzungen für die Erstellung einer gleichwertigen und vollständigen Übersetzung.

Bei der Übersetzung von Fachtexten ist der Sprachmittler verpflichtet, die Bedeutung der Begriffe der Ausgangssprache gründlich zu analysieren, inhaltlich korrekte und usuelle Äquivalente für sie in der Zielsprache zu finden, Abkürzungen und Akronyme zu entziffern und adäquat wiederzugeben. Dabei sind Paralleltexte zu verwenden, um ein Höchstmaß an Übersetzungstreue zu erreichen, terminologische Konsistenz zu wahren und sprachliche Unzulänglichkeiten zu beseitigen. Wenn Fachtexte juristische Begriffe enthalten, ist es oft notwendig, eine vergleichende Analyse der Rechtssysteme vorzunehmen.

Die angefertigten Translate wirken sich mehr oder weniger stark auf das Leben der Menschen aus, für die die übersetzten Dokumente bestimmt sind oder die Übersetzungen in Auftrag geben. Fehlerhafte Übersetzungen können sehr schwerwiegende Folgen haben, indem sie beispielsweise jemanden daran hindern, ein in gutem Glauben erworbenes Fahrzeug zuzulassen. Angesichts der wichtigen Rolle von beglaubigten Übersetzungen ist es die Aufgabe der

Genehmigung von Kraftfahrzeugen und Kraftfahrzeuganhängern sowie von Systemen, Bauteilen und selbstständigen technischen Einheiten für diese Fahrzeuge.

KOZ dafür zu sorgen, dass sie hinsichtlich des Inhalts, der Form und der Sprache den höchstmöglichen Standard aufweisen.

Literatur

Biel Ł. (2011): *Jakość przekładu prawnego i prawniczego w świetle normy europejskiej PN-EN 15038 oraz hipotezy uniwersaliów translatorycznych*, in: „Rocznik Przekładoznawczy", vol. 6, S. 13–28.

Biel Ł. (2012): *Egzamin na tłumacza przysięgłego – zbiory tekstów egzaminacyjnych*, in: „Comparative Legilinguistics", vol. 9, S. 103–108.

Duden (1996): *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim et al.

Frączek A., Wiktorowicz J. (2010): *Großwörterbuch Deutsch–Polnisch PWN*, Warszawa.

Götz D., Haensch G., Wellmann H. (1993): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin.

(*Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego 2019* (KZTP 2019), http://tepis.org.pl/wp-content/uploads/Kodeks-zawodowy-t%C5%82umacza-przysie%CC%A8g%C5%82ego.pdf (Zugriff am 25.10.2021).

Kubacki A.D. (2010): *Zum Beruf eines vereidigten Übersetzers in Polen*, in: Bąk P., Sieradzka M., Wawrzyniak Z. (Hrsg.): *Texte und Translation. Danziger Beiträge zur Germanistik*, Band 29, Frankfurt am Main et al.:, S. 273–280.

Kubacki A.D. (2012): *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Warszawa.

Kubacki A.D., (2017a): *Przekład niemieckojęzycznych dokumentów samochodowych w świetle koncepcji pluricentryzmu językowego*, in: „Comparative Legilinguistics", vol. 31, S. 115–145.

Kubacki A.D. (2017b): *Status und Zertifizierung vereidigter Dolmetscher in den deutschsprachigen Ländern und Polen. Parallelen und Unterschiede*, in: Jaroch A., Nosowicz J.F. (Hrsg.): *W dialogu języków i kultur*, Band VI, Warszawa, S. 203–224.

Kubacki A.D., Gościński, J. (2015): *What Are Sworn Translators Punished For? 10 Years of Operation of the Commission for Professional Accountability of Sworn Translators at the Minister of Justice*, in: „Comparative Legilinguistics", vol. 23, S. 7–17.

Kubacki A.D., Gościński, J. (2017): *10 lat działalności Komisji Odpowiedzialności Zawodowej Tłumaczy Przysięgłych przy Ministrze Sprawiedliwości. Próba podsumowania*, in: „Rocznik przekładoznawczy", vol. 12, S. 201–215.

Richtlinie 2007/46/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. September 2007 zur Schaffung eines Rahmens für die Genehmigung von Kraftfahrzeugen und Kraftfahrzeuganhängern sowie von Systemen, Bauteilen und selbstständigen technischen Einheiten für diese Fahrzeuge, Amtsblatt der EU L 263/1, http://eur-lex.europa.eu/legal-con-tent/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32007L0046&from=PL (Zugriff am 25.10.2021).

Solová R. (2015): *The Polish sworn translator: current training profile and perspectives*, in: "The Interpreter and Translator Trainer", https://www.tandfonline.com (Zugriff am: 25.10.2021).

Ustawa z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego, b.F. Gesetzblatt Dz.U. 2019, Pos. 1326, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20042732702/U/ D20042702Lj.pdf (Zugriff am 25.10.2021).

Walczyński M., Zasada S., (2004): *Niemiecko-polski słownik specjalistyczny: motory-zacja*, Zielona Góra.

Zieliński L. (2019): *Kompetencje tłumacza przysięgłego wobec oczekiwań i wymagań ustawowych*, in: Kubicka E., Zieliński L., Żurowski S. (Hrsg.): *Język(i) w prawie. Zastosowania językoznawstwa i translatoryki w praktyce prawniczej*, Toruń, S. 153–169.

Neurolinguistische Erkenntnisse zur Fachsprachenkompetenz[1]

Magdalena Olpińska (Warschau)

Abstract: Der Beitrag betrachtet die Fachsprachenkompetenz im Lichte neurolinguistischer Forschung. Zuerst wird ein glottodidaktisches Experiment dargestellt, in dem die Verarbeitung des sprachlichen Materials in Form von 1. isolierten Wörtern und 2. kohärenten Texten mit der Produktion spontaner Sprachäußerungen in der Fremdsprache mithilfe von der funktionalen Magnetresonanztomographie (fMRT) verglichen wird. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit kohärenten Texten im Fremdsprachenunterricht produktiver und für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden vorteilhafter sein kann. Dann wird versucht zu erklären, was die Ergebnisse der Studie mit der Fachsprachenforschung verbindet. Insbesondere wird überprüft, welche Implikationen sie für die Fachsprachendidaktik haben.

Keywords: Fachsprachenforschung, Fachsprachendidaktik, Fachsprachenunterricht, Fachsprachenkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Fachwissen, Übersetzungskompetenz, Terminologiearbeit, neurolinguistische Forschung, funktionale Magnetresonanztomographie (fMRT)

1. Einleitung

Der Beitrag betrachtet die Fachsprachenkompetenz im Lichte neurolinguistischer Forschung. Zuerst wird ein glottodidaktisches Experiment dargestellt, in dem die Verarbeitung des sprachlichen Materials in Form von isolierten Wörtern und kohärenten Texten mit der Produktion spontaner Sprachäußerungen in der Fremdsprache mithilfe von der funktionalen Magnetresonanztomographie (fMRT) verglichen wird. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit kohärenten Texten im Fremdsprachenunterricht produktiver und für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden vorteilhafter sein kann. Dann wird versucht zu erklären, was die Ergebnisse der Studie mit der Fachsprachenforschung verbindet. Insbesondere wird überprüft, welche Implikationen sie für die Fachsprachendidaktik haben.

1 Dieser Beitrag, hier geändert und ergänzt, wurde ursprünglich als *Fachsprachendidaktik im Lichte neurolinguistischer Forschung*, in: *Teksty, komunikacja, translacja w perspektywie antropocentrycznej*, Hg.: J. Knieja, J. Krajka, veröffentlicht.

2. Fremdsprachenlernen aus neurolinguistischer Sicht

In diesem Teil des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse einer neurolinguistischen Studie dargestellt, deren Ziel es war, das glottodidaktische Potential ausgewählter Lerntechniken für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von L2-Lernenden mithilfe von fMRT zu bewerten. Die Studie wurde 2018 am Bioimaging-Forschungszentrum des Instituts für Physiologie und Pathologie des Hörens in Kajetany bei Warschau durchgeführt. Sie wurde umfassend im Beitrag von Antoniuk et al. (2019) beschrieben.

Das Hauptziel jedes Fremdsprachenunterrichts ist es, die Lernenden zu befähigen, sich am Kommunikationsprozess in der Fremdsprache effizient zu beteiligen. Im Fremdsprachenunterricht müssen demnach sprachliche Handlungen stimuliert und gefördert werden, die die Lernenden im Kommunikationsprozess auszuführen haben. Sprachliche Handlungen, die im Kommunikationsprozess ausgeführt werden, bewirken Aktivitäten in bestimmten Regionen des menschlichen Gehirns, die sich anhand von fMRT erzeugten Bildern des Aktivierungszustands am lebenden Gehirn beobachten und messen lassen. Für die Studie wurden folgende Forschungshypothesen aufgestellt:

Forschungshypothese Nr. 1: die Areale des menschlichen Gehirns, die im Kommunikationsprozess, z.B. beim Erstellen von Sprachäußerungen, aktiviert werden, sind nicht immer mit den Hirnregionen identisch, die beim Erfüllen von Sprachaufgaben im Fremdsprachenunterricht beteiligt sind.

Forschungshypothese Nr. 2: die Sprachlernaktivitäten, die die gleichen oder ähnlichen Hirnregionen der Lernenden engagieren, wie im Prozess der Sprachkommunikation, werden der Entwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeit förderlicher sein als Aktivitäten, die andere Hirnregionen aktivieren.

Die Studie zielte darauf ab, die Sprachlernaktivitäten zu identifizieren, die gleiche oder ähnliche Hirnregionen aktivieren wie diejenigen, die im Prozess der Sprachkommunikation tätig sind. Für das Experiment wurden zwei Sprachaktivitäten ausgewählt, die von den Fremdsprachenlernenden häufig ausgeführt werden: 1. das Reproduzieren von zuvor gespeicherten thematisch verwandten, aber isolierten Wörtern und Phrasen und 2. das Reproduzieren von zuvor memorierten kurzen, zusammenhängenden Texten zu einem bestimmten Thema. Diese Sprachaktivitäten wurden mit dem Erstellen einer spontanen mündlichen Äußerung zu einem bestimmten Thema in der Fremdsprache verglichen. Der mit Hilfe von fMRT durchgeführte Vergleich sollte zeigen, welche der beiden Sprachlernaktivitäten aus neurobiologischer

Sicht dem Produzieren einer sprachlichen Äußerung in der Fremdsprache, d.h. dem freien Sprechen in L2, ähnlicher ist. Daraus ergab sie die dritte Forschungshypothese, und zwar:

Forschungshypothese Nr. 3: die Hirnregionen, die beim Reproduzieren kohärenter Texte aktiv sind, überschneiden sich stärker mit den Hirnregionen, die beim Erstellen spontaner Äußerungen in L2 tätig sind, als die Bereiche des Gehirn, die beim Reproduzieren isolierter Wörter und Phrasen aktiviert werden.

Im Gegensatz zur früheren Annahmen, dass das Sprachsystem in große Zentren unterteilt werden kann, die jeweils einer spezifischen Sprachfunktion entsprechen (dem Broca-Zentrum wurde lange Zeit hauptsächlich eine Bedeutung bei der Sprachproduktion zugeschrieben, dem Wernicke-Zentrum – beim Sprachverstehen), zeigt eine große Anzahl an aktuellen fMRT-Studien (für eine Übersicht siehe Klein 2015: 12 ff.), dass Sprachfunktionen in groß angelegten, sich überschneidenden und miteinander interagierenden Netzwerken organisiert sind. Die unter Verwendung der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) erstellten Gehirnbilder zeigen, dass alle drei Aufgaben (Wortlisten-Reproduktion, Textwiedergabe und spontane Sprachäußerung – siehe Abb. 1) die Areale des Sprachnetzwerks aktivieren, das den Gyrus frontalis inferior (IFG, engl. *inferior frontal gyrus*) mit dem dazugehörigen Broca-Areal und den Gyrus temporalis superior (STG, engl. *superior temporal gyrus*) im vorderen Temporallappen (ATL, engl. *anterior temporal lobe*), in dem sich das Wernicke-Areal befindet, umfasst.

Der Gyrus frontalis inferior spielt eine entscheidende Rolle bei der Sprachproduktion: Er verarbeitet lexikalische und phonologische Informationen. Der vordere Temporallappen wird als kritisch für die semantische Gedächtnisrepräsentation unseres Wissens über Objekte, Personen, Wörter und Fakten angesehen (vgl. Bonner & Price 2013; Anzellotti 2017). Der Gyrus temporalis superior (STG) ist an der lexikalisch-semantischen Kategorisierung beteiligt. Die gemeinsame Aktivierung von IFG und STG ermöglicht die Bildung sinnvoller Sätze. Es ist aber zu betonen, dass die Sprachverarbeitung auch weitere Cortex-Regionen in Form eines komplexen Netzwerks einschließt (vgl. Fedorenko 2014; Klein 2015: 13). Die Sprachproduktion engagiert (in allen drei getesteten Aufgaben) zusätzliche Areale im Gehirn, insbesondere: das Putamen, den Gyrus frontalis medius (die mittlere Frontalwindung), den Parietallappen (Lobus parietalis), Teile der Inselrinde (Cortex insularis, Insula, Inselcortex), präsupplementär- und supplementär-motorische Areale (im Motorcortex), sowie den okzipitalen Cortex (Occipitallappen, Lobus occipitalis), die kognitive Kontrolle, Planung, Aufmerksamkeit, das Abrufen von Informationen aus dem Gedächtnis und die Verarbeitung visueller Bilder unterstützen.

Wörter vs baseline	Text vs baseline	Äußerung vs baseline

Abb. 1 Gehirnaktivität während der Studie: Wortlisten-Reproduktion, Textwiedergabe und spontane Sprachäußerung vs. Grundzustand (*baseline condition*) (Antoniuk et al. 2019: 149).

Die neuronale Aktivierung der Hirnregionen war bei der Erstellung einer spontanen mündlichen Äußerung zu einem bestimmten Thema in der Fremdsprache im Vergleich zu den beiden anderen Sprachaktivitäten am größten (Abb. 1). Der Akt des spontanen Sprechens erwies sich also als die kognitiv anspruchsvollste Aufgabe. Die spontane Sprachproduktion zeigte im Vergleich zu den beiden anderen Sprachaktivitäten eine verstärkte Aktivierung des Sprachnetzwerks sowie der frontalen, temporalen und parietalen Netzwerke, die an exekutiven Funktionen, lexikalisch-semantischer Kategorisierung und Aufmerksamkeit beteiligt sind.

Der direkte Vergleich der Gehirnaktivität während der Ausführung von den Sprachaktivitäten in der Studie (Abb. 2) zeigte, dass sich bei der Textwiedergabe im Verhältnis zum Reproduzieren von Wortlisten eine erhöhte neuronale Aktivierung im Gyrus temporalis medius (der mittleren Schläfenwindung), im Gyrus temporalis superior sowie im Gyrus supramarginalis im Parietallappen in der linken Hemisphäre ergab. Diese Regionen dienen u.a. der Erkennung phonologischer Wortformen, der semantischen und syntaktischen Sprachverarbeitung sowie der multimodalen sensorischen Integration (Wilson et al. 2018).

Eine ähnlich erhöhte Aktivierung von Subregionen des Sulcus temporalis superior (STS, engl. *superior temporal sulcus*), d.h. des Areals, das den Gyrus temporalis superior vom Gyrus temporalis medius im Temporallappen trennt, wurde während der spontanen Sprachproduktion, jedoch nicht während der Reproduktion von Wortlisten, beobachtet. Die Ergebnisse legen nahe, dass sowohl die Wiedergabe von Texten als auch die spontane Sprache eine semantische und syntaktische Verarbeitung beinhalten.

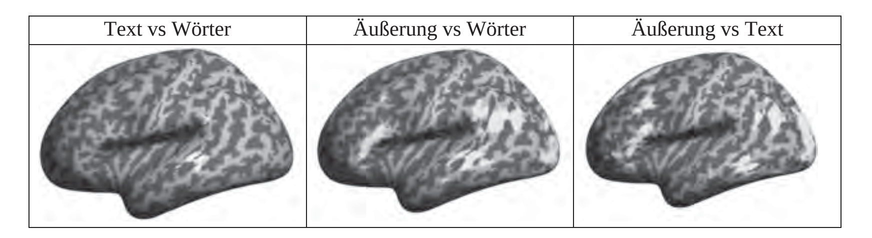


Abb. 2 Direkter Vergleich der Gehirnaktivitäten in der Studie: Textwiedergabe vs. Wortlisten-Reproduktion, spontane Sprachäußerung vs. Wortlisten-Reproduktion und spontane Sprachäußerung vs. Textwiedergabe (Antoniuk et al. 2019: 149).

3. *Implikationen der Studie für den Fachsprachenunterricht*

Die Ergebnisse der neurolinguistischen Studie zum Vergleich der Gehirnaktivität beim Durchführen von den drei ausgewählten Sprachaktivitäten lassen annehmen, dass die aufgestellten Forschungshypothesen über das Fremdsprachenlernen bestätigt wurden.

Es konnten signifikante Unterschiede in der neuronalen Aktivität während der drei Sprachaktivitäten festgestellt werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Gehirnaktivität, während die TeilnehmerInnen kohärente Texte aus dem Gedächtnis abrufen, obwohl nicht identisch, dennoch der Aktivität, die mit der spontanen Sprachproduktion einhergeht, ähnlicher ist, als die beim Reproduzieren isolierter Wörter und Phrasen. Folglich kann geschlussfolgert werden, dass die Arbeit mit kohärenten Texten im Fremdsprachenunterricht produktiver und infolgedessen für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden vorteilhafter sein kann.

Welche Implikationen haben diese Erkenntnisse für den Fachsprachenunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Fachsprachenkompetenz der Lernenden zu fördern?

Dazu soll zunächst die Frage der Fachsprachenkompetenz näher erörtert werden.

3.1. *Kompetenzen in der fremdsprachlichen Fachkommunikation*

Personen, die an der internationalen fremdsprachlichen Fachkommunikation teilnehmen, sollten zunächst über Sprachkenntnisse im weiteren Sinne des Wortes verfügen, d.h. sowohl über Kenntnisse im Bereich der Allgemeinsprache als auch der jeweiligen Fachsprache. Sie müssen auch über ein gewisses Maß an Fachwissen in dem jeweiligen Fachbereich verfügen, beispielsweise

auf dem Gebiet des Rechts oder der Medizin, ohne das die Sprachkenntnisse häufig nicht ausreichen, um die mit der professionellen Kommunikation verbundenen Herausforderungen bewältigen zu können. Hinzu kommt, insbesondere im Falle der FachübersetzerInnen, das Wissen über die Übersetzungsstrategien, das es ihnen ermöglicht, „Aussagen (Texte) in der Zielsprache zu erstellen, die funktional und/oder formal äquivalent zu den Äußerungen (Texten) in der Ausgangssprache sind“ (Kielar 2002: 177).

Das Hauptziel des fremdsprachlichen Fachunterrichts sollte demnach die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden in allen drei oben genannten Bereichen sein, d.h. der Sprachfähigkeiten, des Fachwissens und der Übersetzungskompetenz.

3.2. Förderung der (fremd)sprachlichen Kompetenz

Von den Lernenden, die zu beruflichen oder wissenschaftlichen Zwecken eine bestimmte Fachsprache erlernen wollen, werden grundsätzlich gute oder sogar sehr gute Kenntnisse der Allgemeinsprache erwartet (vgl. z.B. Jung 1993: 3; 1994: 3). Im Fachsprachenunterricht sollten sie ihre Sprachkompetenzen auf drei Ebenen weiterentwickeln: lexikalisch, syntaktisch und textuell.

Die Anfänge des Fachsprachenunterrichts fallen auf die sogenannte „lexikalische und syntaktische Periode“ in der Fachsprachenforschung (1950–1970, Grucza S. 2002: 85–86). Zu dieser Zeit war das Lernen von Fachsprachen in erster Linie mit der Beherrschung „ihrer“ Terminologien und spezifischer syntaktischer Strukturen verbunden. In den folgenden Jahren konzentrierte sich die Forschung auf die Fragen der Fachtexte (die sogenannte „textologische Periode“, die Entwicklungsperiode der „Textlinguistik der Fachsprachen“, Grucza S. 2002: 86), obwohl die Fragen der Terminologie immer noch von zentralem Interesse waren. In dieser Zeit (1980er Jahre) wurden die Ziele der Fachsprachendidaktik weiterhin als das Bestreben definiert, „die grundlegende Terminologie sowie die wichtigsten Sprachstrukturen im Bereich der Fachsprache zu beherrschen und die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen von Fachtexten zu entwickeln“ (Buhlmann 1995: 5).

Die fachsprachliche Kompetenz betrifft also verständlicherweise vor allem die Kenntnis der Fachterminologie. Die Terminologie im Sinne von „einer Reihe von Begriffen, die für einen Bereich der menschlichen Tätigkeit charakteristisch sind“ (Grucza F. 2002: 14) bildet den Hauptteil der jeweiligen Fachsprache. Daher sollte der Fachsprachenunterricht durch die entsprechende Auswahl von didaktischen Materialien die Lernenden zunächst mit der ausgewählten Terminologie eines bestimmten Fachgebiets vertraut machen und ihnen dann die Möglichkeit geben, ihr Wissen durch den Einsatz von entsprechend ausgewählten Arbeitstechniken zu konsolidieren.

Auf syntaktischer Ebene betrifft die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz hauptsächlich die Verbesserung der Grammatikkenntnisse (Syntax) und der Stilistik einer Fachsprache. Obwohl in der anthropozentrischen Fachsprachenforschung angenommen wird, dass Fachsprachen keine separaten Sprachsysteme darstellen und daher auch keine separate, „spezialisierte" Grammatik haben (Grucza F. 2002: 18), werden ihre Produkte – Texte, Äußerungen – aufgrund des spezifischen Umfangs und der Art der sprachlichen Kommunikation, die unter SpezialistInnen stattfindet, auf eine bestimmte Art und Weise formuliert. Fachsprachen „wählen" bestimmte Strukturen und Konstruktionen, die in der Allgemeinsprache seltener sind. Dies gilt gleichermaßen für stilistische Aspekte.

Auf der Textebene betrifft die Entwicklung der fachsprachlichen Kompetenz hauptsächlich das Kennenlernen verschiedener Arten von Fachtexten, die Grundelemente der professionellen Kommunikation bilden (Lukszyn 2002: 42). Es geht auch darum, die Fähigkeit zu entwickeln, Fachtexte strukturell und im Hinblick auf ihre Produzenten, ihre Empfänger sowie die fachlichen Anfangs- und Zielkontexte zu analysieren (vgl. die Annahmen der anthropozentrischen Sprachtheorie u.a. in Grucza F. 1993a/b, 1997, 2012).

3.3. Entwicklung des Fachwissens

Auch die Förderung der Entwicklung des Fachwissens von den Lernenden ist eng mit der Entwicklung der Terminologie der jeweiligen Fachsprache verbunden. Durch das Erlernen der für ein bestimmtes Fachgebiet charakteristischen Terminologie lernen die L2-Lernenden nicht nur bestimmte Ausdrücke oder Namen von Objekten und Phänomenen. Sie erwerben auch bestimmte Kenntnisse, „die durch bestimmte terminologische Systeme repräsentiert werden" (Grucza F. 2002: 15). Das im Zuge des Fachsprachenunterrichts erworbene Fachwissen sollte jedoch nicht als das Erlernen von Terminologiesammlungen als „Fachinformationsbanken" (Grucza F. 2002: 15) verstanden werden. Das Fachwissen sollte systematisch und auf dem Verständnis des Fachinhalts beruhend erarbeitet werden, auch wenn es nicht so vollständig und umfassend ist, wie das Wissen von Fachleuten auf einem bestimmten Gebiet, wie AnwältInnen, ÄrztInnen oder IngenieurInnen. Durch die Konsolidierung des Fachwissens entwickeln die L2-Lernenden auch ihre Sensibilität für ein genaues Verständnis der Fachtexte vor dem Hintergrund historischer Fakten und der kulturellen Spezifität eines bestimmten Sprachraums und eines bestimmten Fachgebiets.

3.4 Übersetzungsdidaktik vs. Terminologiearbeit

Für die Förderung der Übersetzungskompetenz in Bezug auf die Fachsprachen gelten dieselben Prinzipien wie für die Entwicklung der (fach)sprachlichen Kompetenz und des Fachwissens, die oben kurz besprochen wurden. Bei der Übersetzungsdidaktik muss allerdings zusätzlich berücksichtigt werden, dass es sich in diesem Fall nicht nur um eine, sondern um mindestens zwei Fachsprachen handelt: meistens um die L1 der Lernenden und ihre L2. Eine wichtige Rolle spielt dabei die vergleichende Analyse der beiden Fachsprachen und das direkt damit verbundene Problem der Äquivalenz, das sich aus strukturellen, institutionellen, kulturellen u.a. Unterschieden zwischen den beiden Sprach- und Fachgemeinschaften ergibt. In dieser Hinsicht scheint die Terminologiearbeit in Form von zweisprachigen (terminologischen) Listen besonders verlockend zu sein. Damit ist allerdings das Problem der Äquivalenz nicht zu lösen.

Zum Beispiel zeigt eine vergleichende Analyse der polnischen und deutschen Rechtssprache (vgl. Olpińska & Stępnikowska 1997), dass – obwohl die Rechtssysteme der beiden Länder zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen – eine absolute Äquivalenz der Rechtstermini in den beiden Sprachen selten vorkommt (vgl. Stępnikowska 1998: 48–49). Um terminologische Schwierigkeiten zu überwinden, müssen verschiedene Übersetzungsstrategien zum Einsatz kommen, wie die Verwendung von funktionalen und formalen Äquivalenten, deren Auswahl nur aufgrund von Kenntnissen beider Rechtsordnungen getroffen werden kann. Um die Entwicklung von Übersetzungskompetenzen zu fördern, müssen also Elemente des Fachwissens nicht in Form von Fachbegriffslisten präsentiert werden, sondern die ausgewählte Terminologie muss im Kontext des von ihnen vertretenen Fachwissens dargestellt werden.

4. Fazit

Die obenstehende Darstellung der grundlegenden Prinzipien des modernen Fachsprachenunterrichts lässt postulieren, dass der moderne Fachsprachenunterricht die Entwicklung von umfassenden Kompetenzen fördern müsste, die die TeilnehmerInnen der professionellen Kommunikation legitimieren sollten. Obwohl die Terminologie zweifelsohne den Kern der jeweiligen Fachsprache darstellt, schließt die Fachsprachenkompetenz viel mehr als alleinig oder hauptsächlich die Kenntnisse der Fachterminologie ein, die traditionell im Zentrum der Fachsprachendidaktik steht.

Die Ergebnisse der neurolinguistischen Studie, die in diesem Beitrag präsentiert wurde, belegen ausdrücklich, dass die Arbeit mit isolierten kontextlosen Wörtern und Phrasen im Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der Förderung der Kommunikationsfähigkeit von den Lernenden weniger produktiv ist als die Verwendung von kohärenten Texten als didaktischen Materialien. Sie lassen daher postulieren, dass die Terminologie auf keinen Fall separat (z.B. als zweisprachige Wortlisten), sondern immer im (Kon)Text gelernt und verwendet werden sollte. Anstatt sich mit isolierten Termini eines bestimmten Fachbereichs auseinanderzusetzen, sollten sich die L2-Lernenden mit Fachtexten als Grundelementen der Fachkommunikation befassen und sie als sinnvolle Kommunikationseinheiten verarbeiten.

Literatur

Antoniuk, A., M. Olpińska, A. Pluta, T. Wolak (2019). Researching the glottodidactic potential of selected techniques of working with language material using Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI). *Applied Linguistics Papers,* 26/2, 141–153. https://doi.org/10.32612/uw.25449354.2019.1. pp.141–153 Zugangsdatum: 30.09.2022.

Anzellotti, S. (2017). Anterior temporal lobe and the representation of knowledge about people. *PNAS,* 114 (16), 4042–4044. https ://doi.org/10.1073/pnas.1703438114 Zugangsdatum: 30.09.2022.

Bonner, M. F., A. R. Price (2013). Where Is the Anterior Temporal Lobe and What Does It Do? *Journal of Neuroscience*, 33 (10), 4213–4215. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0041-13.2013 Zugangsdatum: 30.09.2022.

Buhlmann, R. (1995). *MNF. Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Teil 3: Chemie* (4. Aufl.). Ismaning: Max Hueber.

Fedorenko, E. (2014). The role of domain-general cognitive control in language comprehension. *Frontiers in Psychology,* 5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00335 Zugangsdatum: 30.09.2022.

Grucza, F. (1993a). Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. In J. Piontek, A. Wiercińska (Hg.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych* (S. 151–174). Poznań: UAM.

Grucza, F. (1993b). Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu. In J. Bartmiński et al. (Hg.), Opuscula logopedica: in honorem Leonis Kaczmarek (S. 25–47). Lublin: UMCS.

Grucza, F. (1997). Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. In F. Grucza, M. Dakowska (Hg.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (S. 7–21). Warszawa: UW.

Grucza, F. (2002). Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego. In J. Lewandowski (Hg.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki* (S. 9–26), Warszawa: UW.

Grucza, F. (2012). Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana). *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review,* 6/2012, 5–44.

Grucza, S. (2002). Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech. In J. Lewandowski (Hg.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki* (S. 81–100). Warszawa: UW.

Jung, L. (1993). *Betriebswirtschaft. Lese- und Arbeitsbuch.* Ismaning: Max Hueber.

Jung, L. (1994) *Rechtswissenschaft. Lese- und Arbeitsbuch.* Ismaning: Max Hueber.

Kielar, B. Z. (2002). Języki specjalistyczne a translatoryka. In J. Lewandowski (Hg.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki* (S. 171–180), UW, Warszawa: UW.

Klein, M. (2015). *Modulation phonologischer und semantischer Prozesse im Sprachnetzwerk: Eine kombinierte TMS-fMRT-Studie*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. med. an der Medizinischen Fakultät der Universität Leipzig. https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A13267/attachment/ATT-0/ Zugangsdatum: 14.03.2021.

Lukszyn, J. (2002). Uniwersalia tekstów specjalistycznych. In J. Lewandowski (Hg.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki* (S. 41–48), Warszawa: UW.

Olpińska, M. (2021). Fachsprachendidaktik im Lichte neurolinguistischer Forschung. In: J. Knieja, J. Krajka (Hg.), *Teksty, komunikacja, translacja w perspektywie antropocentrycznej. Studia dedykowane Panu Profesorowi Jerzemu Żmudzkiemu* (S. 191–202). Lublin: UMCS.

Olpińska, M., A. Stępnikowska (1997). Wybrane zagadnienia z zakresu analizy niemieckiego języka prawnego i prawniczego. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 15, 79–89.

Stępnikowska, A. (1998). *Stand, Probleme und Perspektiven der zweisprachigen juristischen Fachlexikographie*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Wilson, S. M., A. Bautista, A. McCarron (2018). Convergence of spoken and written language processing in the superior temporal sulcus. *Neuroimage,* 171, 62–74. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.12.068 Zugangsdatum: 30.09.2022.

Didaktischer Fachstil – Muster, musterbezogene und individuelle Varianz am Beispiel der Textsorte „Einführung“

Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia)

Abstract: Der Begriff „Fachstil“ stellt eine „eine Abstraktion aus Textsortenstilen“. In ihm verknüpft sind eine charakteristische kommunikative Funktion. Die Auflösung der Abstraktion Fachstil bzw. die Differenzierung verschiedener Fachstile erfolgen aufgrund von Merkmalen des nicht-sprachlichen Handlungstyps (Merkmale der Kommunikationssituation, Kommunikationspartner) und aufgrund von Textsorteneigenschaften (Art der Sachverhaltsdarstellung, sprachliche Gestaltung u.a.). Der Beitrag setzt sich zum Ziel, typische, weniger typische und individuelle Merkmale des didaktischen Fachstils anhand der Textsorte „Einführung“ zu erfassen.

Keywords: Fachstil, Textsorte, Textsortenstil, Handlungstyp, stilistische Handlungsmuster

1. Einleitung

Fachthemen werden per Konvention mit Fachstilen versprachlicht. Fachstile gehören zu den typisierten Stilen. Letztere stellen „komplexe Ressourcen, die den Mitgliedern der Gemeinschaft zur Verfügung stehen, um gesellschaftlich relevante Aufgaben zu erfüllen“ dar (Sandig 2006: 21). Als „konventionelle Vorgaben für gesellschaftlich relevante Gestaltungen von Interaktionen bzw. von Teil-Aspekten“ (Sandig 2006: 143) haben sie „Mustercharakter“ (ebd.: 21) und sind immer „auf Aspekte der Kommunikation bezogene“ Ressourcen (ebd.: 143). Das bedeutet, dass sich Textproduzenten bei der Verwendung von typisierten Stilen generell und von Fachstil im Besonderen in konkreten Texten von Aspekten der Kommunikationssituation leiten lassen und dementsprechend ihre Texte stilistisch gestalten. Hoffmann (2017: 65) spricht in diesem Zusammenhang von einem generellen Gestaltungsmotiv[1], das sich aus dem Situationskontext eines Textes ableitet, und präzisiert: „Stil [. . .] kann an situative Kontexte angepasst, auf sie zugeschnitten werden. Und das heißt auch: Stil kann sich den Kommunikationsteilnehmern anpassen“. Stil als Gestaltungsmittel bietet dabei „zugleich Möglichkeiten der konventionellen (sozial anerkannten) wie der individuellen Gestaltung, auch von Graden zwischen diesen Polen“ (Sandig 2006: 143).

1 Dieses generelle Gestaltungsmotiv liegt pragmatischen Texten zugrunde. In poetischen Texten „gelten [. . .] in gestaltungsmotivischer Hinsicht andere Regularitäten“ (Hoffmann 2017: 65).

Konkrete Stilgestaltungen – sowohl konventionelle als auch mehr oder weniger vom Konventionellen abweichende – lassen sich aber nicht lediglich auf das generelle Gestaltungsmotiv zurückführen. Ihnen können je nach Situationskontext besondere Gestaltungsmotive zugrunde liegen: So kann der Stil auf den Textproduzenten, auf den Textrezipienten oder auf die Beziehung zwischen Textproduzent und Textrezipient zugeschnitten werden (vgl. Hoffmann 2017: 65).

Ein Beispiel par excellence fürs Zuschneiden des Stils auf den Textrezipienten im Bereich der Fachkommunikation sind Texte, die von Experten verfasst werden und sich an Studierende richten, d.h. Texte, in denen Lehrbuchstil Anwendung findet. Als Ergebnis dieses Zuschneidens ist zu erwarten, dass sich die stilistische Gestaltung dieser Texte der Experten-Nachwuchs-Kommunikation von dieser in Texten der fachinternen (Expertenkommunikation), aber auch der fachexternen Kommunikation (Experten-Laien-Kommunikation) unterscheidet, vgl. z.B. Brommer (2018: 12):

> „[. . .] es ist zu vermuten, dass sich der wissenschaftliche Sprachgebrauch je nach Kommunikationskonstellation unterschiedlich gestaltet. Je nachdem, ob der Adressat die Wissenschaftsgemeinde, ein Laienpublikum oder der wissenschaftliche Nachwuchs ist, müssen bspw. die Komplexität des Inhalts sowie Aufbau und Struktur des (mündlichen oder schriftlichen) Textes angepasst werden, was sich – so die Annahme – auf der sprachlichen Oberfläche bemerkbar macht.“

Dieser Annahme folgend wird Texten, adressiert an Studierende, ein bestimmter Stil zugeschrieben, der terminologisch u.a. als „didaktische Wissenschaftssprache“ (vgl. Hoffmann 2007: 23), „didaktisch aufbereitete“ oder „didaktisierende Wissenschaftssprache“ (Brommer 2018: 12; 14) oder als „didaktischer Fachstil“ (Gläser 1979: 82) gefasst wird. Im Folgenden verwende ich den Begriff „didaktischer Fachstil“, weil ich anhand neuerer Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die stilistische Gestaltung von Texten, die der Textsorte Einführung angehören, aufzeigen möchte, dass der didaktische Fachstil – wie der Fachstil, der diesem übergeordnet ist – ein typisierter Stil ist, der als prototypische Gestalt näher beschrieben werden könnte, indem man textsortenspezifisch charakteristische Gestaltungsmotive, ihnen zuzuordnende Gestaltungsprinzipien sowie anzuwendende Gestaltungsverfahren erfasst. Zu diesem Zweck gehe ich zunächst auf zwei in der Forschung etablierte Fachstil-Typologien ein. Daran schließt sich die Beschreibung des didaktischen Fachstils an, die sich auf empirische Ergebnisse stützt.

2. Der didaktische Fachstil als Substil des Fachstils

In der Typologie der Fachstile von Gläser (1979; 1998: 206) werden sechs Substile des Fachstils voneinander unterschieden. Es handelt sich dabei um

folgende: 1) Der theoretisch wissenschaftlich-technische Fachstil, der für die Textsorten Monografie, wissenschaftlicher Zeitschriftenartikel und wissenschaftlicher Vortrag charakteristisch ist. 2) Der populärwissenschaftliche Fachstil, der populärwissenschaftliche Beiträge (z.B. in einer Tageszeitung) und öffentliche Vorträge auszeichnet. 3) Der didaktische Fachstil, den man in den Textsorten Lehrbuch, Lexikonartikel und Vorlesung verwendet. 4) Der direktive Fachstil, der in Gesetzestexten, Verordnungen, Verträgen, Gebrauchs- und Bedienungsanweisungen Anwendung findet. 5) Der praktische Sachstil, der sich in Kaufgesuchen und Stellenanzeigen findet. 6) Der ästhetische Fachstil, der der einzige Substil ist, der sich nicht an einer Textsorte oder einer Gruppe von Textsorten festmachen lässt; er kommt zum Vorschein dann, wenn in der Fachliteratur Elemente der Belletristik oder wenn in der Belletristik fachsprachliche Elemente Anwendung gebraucht werden.

Als Differenzierungskriterien fungieren in dieser Typologie der Abstraktionsgrad des Textes, die Kommunikationspartner, die spezielle Aussage des Fachtextes und die sprachliche (textinterne) Gestaltung. Auffällig an diesen Kriterien ist, dass a) textinterne Kriterien überwiegen und b) dass die „eigentliche" Abgrenzung der einzelnen Substile voneinander aufgrund der Partnerkonstellation erfolgt. Darauf lassen einige der getroffenen Zuordnungen von Textsorten zu einem gegebenen Substil schließen. Im Falle des didaktischen Fachstils beispielsweise, der hier von Interesse ist, werden Textsorten wie der Lexikonartikel und das Lehrbuch, die sich in ihren Textsorteneigenschaften zum Teil erheblich voneinander unterscheiden, als einem fachlichen Substil angehörend ausgewiesen. In der zehn Jahre früher entwickelten Typologie von Beneš (1969) wird diesen Textsortendifferenzen jedoch Rechnung getragen, und zwar folgendermaßen: Beneš (1969: 228) spricht von einem belehrenden Stil und differenziert dabei zwischen zwei Substilen: dem Lexikonstil, „der die wissenschaftlichen Ergebnisse mehr oder weniger enzyklopädisch zusammenfaßt" und dem Lehrbuchstil, „der in eine Wissenschaft einführt". Diesen Stil unterscheidet er von dem Forscherstil, der in Textsorten, die „neue Erkenntnisse vermitteln wie Monographien und Zeitschriftenaufsätze" anzutreffen ist. Im Unterschied zu Gläsers Typologie, in der sowohl die Stile, charakteristisch für bindende und nichtbindende direktive Textsorten,[2] als auch der Stil (wenn auch nur ansatzweise) der poetischen Kommunikation Berücksichtigung finden, ist die Typologie von Beneš sehr stark am sprachlichen Handeln im Kommunikationsbereich Wissenschaft orientiert. Im Grunde genommen werden nur der Forscherstil und der belehrende Stil als „eigenständige" Substile ausgezeichnet. Der populärwissenschaftliche Stil wird ebenfalls typologisch erfasst, aber Beneš betrachtet ihn als eine „Sonder- und Übergangsform" (als Übergang vom

2 Vgl. dazu Rolf (1993: 223 ff.).

wissenschaftlichen zum publizistischen Stil; M. P.-K.) und betont, dass er „keineswegs zum eigentlichen Kerngebiet des wissenschaftlichen Sachstils [gehört]“ (Beneš 1969: 228). Es ist offensichtlich, dass der Forscherstil in dieser Typologie als ein prototypischer Stil[3] angesehen wird, der belehrende als weniger prototypisch und der populärwissenschaftliche als eine Randerscheinung. Für die Orientierung am prototypischen wissenschaftlichen sprachlichen Handeln, das aufgrund des Veröffentlichungsgebots prototypisch in schriftlicher Form erfolgt, spricht auch die Nicht-Berücksichtigung der mündlichen Wissenschaftskommunikation.

Was beiden Typologien gemeinsam ist, ist, dass jedem der unterschiedenen Substile Textsorten zugeordnet werden. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht die jeweiligen Substile, sondern die Textsorten den Ansatzpunkt der Typologisierung bilden. Die Abgrenzung von fachlichen Substilen ist das Ergebnis einer Abstraktion aus Textsortenstilen (vgl. Busch-Lauer 2009: 1716). Textsortenstile ihrerseits sind ebenfalls typisierte Stile, d.h. musterhafte, konventionell vorgegebene Ressourcen, die individuell bei der Textproduktion genutzt werden.

Ebenfalls beiden Typologien gemeinsam ist die Anwendung sowohl textinterner als auch textexterner Kriterien. (In der Typologie von Beneš dienen der Fachlichkeitsgrad eines Textes und die Einstellung des Textproduzenten zum Textrezipienten als Unterscheidungsmerkmale.) Als textexternes Abgrenzungskriterium dienen in beiden Fällen die Kommunikationspartner. Der Unterschied besteht darin, dass bei Gläser unspezifisch von Kommunikationspartnern die Rede ist, während Beneš den Textproduzenten in den Fokus stellt, der die kommunikativen Bedürfnisse des Textrezipienten antizipieren soll.

Gemeinsam sind diesen Typologien last but not least die Fokussierung gemeinsamer und die Nivellierung differierender (auch prototypischer) Merkmale der Textsorten, die unter einem gegebenen Substil subsummiert werden. Als Folge davon können Typologien dieser Art nur dann als Ausgangspunkt herangezogen werden, wenn es darum geht, eine (grobe) Zuordnung zu einem Substil vorzunehmen. Daraus jedoch charakteristische Stilmerkmale abzuleiten, ist nicht möglich.

3. Merkmale des didaktischen Fachstils

Wie bereits erwähnt, ist das Zuschneiden eines Fachstils auf den Textrezipienten charakteristisch für den Lehrbuchstil und somit für den didaktischen Fachstil.

3 Vgl. Sandig (2006: 535): „Prototypische Stile sind z.B. literarische Autor- oder Epochenstile [. . .], stark konventionalisierte Stile wie Telegrammstil, Fachstile, Gesetzesstil [. . .]. Prototypischen Stilen ist gemeinsam, dass ihre Merkmalsbündel zusammen mit neutralen Elementen eine charakteristische Kombination stilistisch markierter Elemente enthält“.

Auf das Zuschneiden des Stils auf einen Textrezipienten, der an einer fachlichen Kommunikationssituation potenziell beteiligt ist, aber nicht oder nur geringfügig über ein – für das adäquate Verständnis eines gegebenen Fachtextes notwendiges – Expertenwissen verfügt, hat u.a. Kalverkämper (1988) mit seiner Forderung nach einer „Fachsprachen-Hermeneutik" aufmerksam gemacht[4], vgl.:

> „Die Fachsprachen-Hermeneutik zielt weniger oder gar nicht auf die Wortwahl [. . .] oder auf andere sprachliche Stilmittel (wie ‚Anmut'), sondern vielmehr auf die Vertextungsstrategie als solche: Eben nicht einfach die Fachwörter durch Wörter der Gemeinsprache zu ersetzen [. . .]. Angemessen für den Laien ist vielmehr, als Autor die fachlich schwierigen Stellen des Textes [. . .] **mit den Augen und Ohren des Laienpartners zu erkennen und dann sprachlich entsprechend zu reagieren**: nämlich mit Hilfe von Erklärungen." (Kalverkämper 1988: 162; H.d.V.)

Die Wahl der jeweiligen Vertextungsstrategie erfordert demzufolge, dass sich der Textproduzent eines Textes mit fachlichen Inhalten in die Situation des Laien hineinversetzt und in den Text eine „implizite Didaktik" einbaut, die „sich natürlich relational [bestimmt]: mit Blick auf den Laien." (Kalverkämper 1988: 163). Der antizipierte Textrezipient ist nach der Ansicht Kalverkämpers eine abstrakte Durchschnittsgröße, die sich jeweils anders bei der jeweiligen Rezeption konkretisiert:

> „Er [der nicht-fachliche Leser; M. P.-K.] ist in der kommunikativen Gemeinschaft von Produzent/Text/Rezipient der ausschlaggebende Faktor; denn nur er allein entscheidet, ob die Bemühungen des Autors um eine fachexterne Kommunikation mit Hilfe eines popularisierenden Textes erfolgreich waren; so konkretisiert sich in jedem Leser, der den popularisierenden Text verstehen will, ebenjene **abstrakte Durchschnittsgröße von Rezipienten, die der Autor im vornherein vor Augen haben mußte**" (Kalverkämper 1988: 163; H.d.V.).

Die Abstraktheit des vom Textproduzenten eines Fachtextes zu antizipierenden Textrezipienten lässt sich m. E. zu einem großen Teil nehmen, wenn man mehr Rezipienten- bzw. Wirkungsforschung in der Fachsprachen- bzw. Wissenschaftspracheforschung betreiben würde, aber auch, wenn eine eingehendere Beschreibung des didaktischen Fachstils vorliegen würde, die auf aktuelle Untersuchungsergebnisse in Bezug auf einzelne Textsortenstile, die den jeweiligen fachlichen Substil abstrahierend repräsentieren, zurückgreifen würde.

4 Kalverkämpers Konzept bezieht sich auf einen fachexternen Textrezipienten, betrifft demzufolge die Gestaltung populärwissenschaftlicher Texte. Jahr (1996: 173 ff.) zeigt allerdings, dass sich das Konzept problemlos auf die Produktion von Lehrtexten fachspezifischen Inhalts übertragen lässt.

Aktuell gewonnene Ergebnisse von Untersuchungen zur Realisierung des Textmusters Einführung (in ein bestimmtes Fachgebiet) legen nahe, dass Erkenntnisse über die Realisierung des Textmusters in konkreten Textsortenexemplaren einen Beitrag zur deskriptiven Erfassung des didaktischen Fachstils als prototypische Gestalt leisten können.

Einführungen (in ein Fachgebiet)[5] gehören zur Gruppe der wissens- bzw. forschungsaufbereitenden Texte. Sie sind mehrfach adressiert: Sie richten sich primär an Studierende ohne oder mit Spezialwissen[6], aber auch an (dozierende) Mitglieder der Wissenschaftlergemeinschaft. Für Einführungen, besonders für solche im geisteswissenschaftlichen Kommunikationsbereich, gibt es keine von außen vorgegebenen Gestaltungsrichtlinien (wie etwa für Schulbücher). Als Kontrollinstanz fungiert die Wissenschaftlergemeinschaft, z.B. in Rezensionen. Über ihre sprachliche Gestaltung ist jedoch wenig bekannt, da sie – anders als Schulbücher – außerhalb des linguistischen Forschungsinteresses zu stehen scheinen. Einen unbefriedigenden Forschungsstand konstatiert u.a. Brommer (2018: 14): „Die Experten-Nachwuchs-Kommunikation, also die didaktisierende Wissenschaftssprache, wie sie bspw. in wissenschaftlichen Einführungen Verwendung findet, ist meiner Einschätzung nach für den deutschsprachigen Raum zum derzeitigen Stand unerforscht“. Dabei ist offensichtlich, dass ihre sprachliche Gestaltung aus Rezipientensicht von besonderer Relevanz ist.[7]

Empirische Analysen (z.B. Petkova-Kessanlis 2017, 2020) zeigen, dass Stilwechsel als charakteristisches Stilmerkmal von Einführungen angesehen werden können. Der Einsatz von Stilwechseln dient der sozialen Differenzierung, da der Textproduzent von Einführungen nicht in erster Linie als Mitglied der Wissenschaftlergemeinschaft agiert, sondern darum bemüht ist, eine Nähe-Beziehung zur Adressatengruppe der Studierenden herzustellen, d.h. den Wissenstransfer den Rezeptionsmöglichkeiten einer Zielgruppe mit geringerem Wissensstand, anzupassen. Es handelt sich dabei in der Regel um Stilwechsel, die vom üblichen Wissenschaftsstil abweichen, wie beispielsweise: das ZITIEREN[8] aus nicht-wissenschaftlichen Texten, das Markieren

5 In der kommunikativen Realität sind auch Textsortenbenennungen wie Studienbuch, Arbeitsbuch, Lehrbuch u.a. anzutreffen. Diese Benennungsvielfalt findet sich in der Forschungsliteratur wieder, vgl. z.B. Hochschullehrbuch (Gläser 1990, Göpferich 1995), wissenschaftliches Lehrbuch (Gloning 2018).

6 Vgl. Gläser (1990: 156 f.): „Die Funktion des Hochschullehrbuchs richtet sich gewöhnlich nach dem angestrebten Ausbildungsprofil eines Studienganges und den Wissensvoraussetzungen der Studierenden. Es kann eine Einführung in die Grundlagen eines Fachgebiets sein oder Spezialwissen nach bestimmten thematischen Prinzipien vermitteln“.

7 Vgl. hierzu Janich (2004) zu den Ergebnissen einer Studierendenbefragung.

8 Die Versalien dienen der Kennzeichnung von Handlungstypen.

von Übergängen und von Wechseln zwischen Alltagssprache und Fach-/Wissenschaftssprache (z.B. bei der Einführung neuer Termini) als Realisierung des Musters AKADEMISCH MACHEN, das SIMPLIFIZIEREN, das DIALOGISIEREN, das Wechseln der Interaktionsmodalität (ernst vs. unernst) oder der Stilebene (insbesondere zugunsten umgangssprachlicher Ausdrücke) (Näheres hierzu in Petkova-Kessanlis 2017: 181–186). Interessanterweise lässt sich feststellen, dass es Einführungen gibt, in denen einer Reihe von Stilwechseln die stilistische Wirkung der Unterhaltsamkeit zuzuschreiben ist. Stilwechsel dieser Art haben die Funktion, die Entstehung von Langeweile bei der Rezeption zu vermeiden. Die in Petkova-Kessanlis (2020) erzielten Ergebnisse zum Vollzug von UNTERHALTSAM MACHEN in Einführungen legen nahe, dass es für die Realisierung des Textmusters „Einführung" im Bereich der germanistischen Linguistik zwei Prototypen zu geben scheint: Für Prototyp I ist die Relation „INFORMIEREN statt UNTERHALTEN" konstitutiv. Bei der sprachlichen Realisierung lässt sich eine relativ große Varianz konstatieren, die daraus resultiert, dass die Texte im Hinblick auf Fachlichkeits- und Fachsprachlichkeitsgrad erheblich variieren. Für Prototyp II ist die Relation „INFORMIEREN plus UNTERHALTEN" charakteristisch. Die dominierende Texthandlung ist das INFORMIEREN. Das UNTERHALTEN ist im Hinblick auf den Gesamttext eine Zusatzhandlung. Dieser Textsorten-Prototyp kommt seltener vor und wird in einer kaum überschaubaren Varianz realisiert. In dieser Relation hat das UNTERHALTEN eine persuasive Funktion. D. h. mit dem Vollzug von UNTERHALTEN versucht der Textproduzent, den Textrezipienten zu beeinflussen. Denn Textproduzenten vermuten ein eventuelles Nachlassen des Rezeptionsinteresses und setzen Mittel ein, die die Lesemotivation fördern sollen.

Im Hinblick auf den didaktischen Fachstil lässt sich daraus Folgendes ableiten:

Der didaktische Fachstil weicht vom prototypischen Fachstil insofern ab, als ihm – infolge einer mehr oder weniger starken Adressatenberücksichtigung – drei besondere Gestaltungsmotive zugrunde liegen (können): Rezeptionserleichterung, Erkenntniserleichterung und Rezipientenbeeinflussung (vgl. Hoffmann 2017: 74 ff.). Bei der Realisierung nach dem Muster „INFORMIEREN statt UNTERHALTEN" (Prototyp I) werden die sprachlichen Konventionen des Fach- bzw. Wissenschaftsstils befolgt, zusätzlich aber auch rezeptionserleichternde (z.B. ANSCHAULICH MACHEN, SIMPLIFIZIEREN, HERVORHEBEN) und erkenntniserleichternde (z.B. Personifizieren, bildhaftes Vergleichen) Gestaltungsprinzipien. Bei der Realisierung des Musters „INFORMIEREN plus UNTERHALTEN" liegt der stilistischen Gestaltung zusätzlich zum für den Prototyp Charakteristischen das Gestaltungsmotiv Rezipientenbeeinflussung zugrunde, z.B. kann man einen Text

mittels UNTERHALTEN für die Rezipienten ATTRAKTIV MACHEN. Hierfür ein Beispiel:[9]

> Ein Vergleich zwischen zwei oder mehreren Dialekten einer Sprache ist eine sehr spannende Sache, da es sich dabei (heute) um **eine sehr schöne Dreierbeziehung** handelt, z. B. Sächsisch und Schwäbisch und als gemeinsamer Partner Standarddeutsch, das sowohl Sachsen als auch Schwaben in der Zeitung lesen und im Fernsehen hören. Die KL beschäftigt sich üblicherweise nicht mit dem Vergleich von Dialekten, was aber hauptsächlich historische Gründe hat. Trotzdem **kann sie bei solchen Dreierbeziehungen nicht nur zuschauen, sondern auch ein Wörtchen mitreden**. (Theisen 2016: 53; H.d.V.)

Im Falle der Realisierung nach dem Muster „INFORMIEREN statt UNTERHALTEN" ist von textmusterbezogener Varianz auszugehen. Bei der Realisierung des Musters „INFORMIEREN plus UNTERHALTEN" lässt sich zum derzeitigen Zeitpunkt nicht feststellen, ob es sich um eine individuelle oder eventuell doch um eine musterbezogene Varianz handelt. Als individuelle Varianz sind aber sicherlich Realisierungen einzustufen, bei denen sprachliche Handlungen durchgeführt werden, die ein Unterhaltungspotenzial haben, deren Proposition jedoch Informationen enthält, die im Hinblick auf das zu entfaltende Thema nicht zum Erkenntnisgewinn beitragen (Beispiele hierfür in Petkova-Kessanlis 2020: 230 ff.).

4. Schlusswort

Wie gezeigt werden konnte, abstrahieren die Typologien der Fachstile allzu stark, so dass sie nur eine pauschale Orientierung bieten und eine grobe Textsortenzuordnung ermöglichen. Die Abstraktion aus Fachtextsortenstilen in Typologien soll empirisch fundiert und durch die deskriptive Erfassung der einzelnen Substile des Fachstils ergänzt werden. In diese deskriptive Erfassung sollen aktuelle Erkenntnisse über die Textsortenstile einfließen, die den jeweiligen fachlichen Substil konstituieren. Dabei sollen sowohl Gestaltungsmotive und -prinzipien als auch die sprachlichen Mittel, die ihrer Umsetzung dienen, erfasst werden, die die Varianz der Realisierung (ausgehend vom prototypischen Fachstil) herbeigeführt haben.

9 Aus Platzgründen muss hier auf weitere Beispiele verzichtet werden.

Literatur

Beneš, Eduard (1969): Zur Typologie der Stilgattungen der wissenschaftlichen Prosa. In: Deutsch als Fremdsprache 6, 225–233.

Brommer, Sarah (2018): Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin/Boston.

Busch-Lauer, Ines-Andrea (2009): Fach- und gruppensprachliche Varietäten und Stil. In: Ulla Fix / Andreas Gardt / Joachim Knape (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin/ New York, 1706–1721.

Gläser, Rosemarie (1979): Fachstile des Englischen. Leipzig.

Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.

Gläser, Rosemarie (1998): Fachsprachen und Funktionalstile. In: Lothar Hoffmann / Hartwig Kalverkämper / Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin / New York, 199–208.

Gloning, Thomas (2018): Wissensorganisation und Kommunikation in den Wissenschaften. In: Karin Birkner / Nina Janich (Hrsg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin/Boston, 323–343.

Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.

Hoffmann, Michael (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst. Potsdam. URL: https ://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/12 92/file/Funktionale_Varietaeten_des_Deutschen.pdf [30.09.2022]

Hoffmann, Michael (2017): Stil und Text. Eine Einführung. Tübingen.

Janich, Nina (2004): Sprachwissenschaftliche Einführungen und was Studierende von ihnen halten. In: Susanne Göpferich (Hrsg.): Qualität fachsprachlicher Kommunikation. Tübingen, 83–101.

Jahr, Silke (1996): Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption – Kognition – Applikation. Tübingen.

Kalverkämper, Hartwig (1988): Fachexterne Kommunikation als Maßstab einer Fachsprachen-Hermeneutik. Verständlichkeit kernphysikalischer Fakten in spanischen Zeitungstexten. In: Hartwig Kalverkämper (Hrsg.): Fachsprachen in der Romania. Tübingen, 151–193.

Petkova- Kessanlis, Mikaela (2017): Stilwechsel als Indikator sozialer Differenzierung: illustriert an wissenschaftlichen Texten. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée ; No spécial 2017, 177–187.

Petkova-Kessanlis, Mikaela (2020): Unterhaltsames INFORMIEREN in sprachwissenschaftlichen Einführungen. In: Kirsten Adamzik / Mikaela Petkova-Kessanlis (Hrsg.): Stilwechsel und ihre Funktionen in Textsorten der Fach- und Wissenschaftskommunikation. Tübingen, 189–239.

Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin / New York.

Sandig, Barbara 2006: Textstilistik des Deutschen. Berlin/New York.

Theisen, Joachim (2016): Kontrastive Linguistik. Eine Einführung. Tübingen.

Textsorten und Translate in deutschen Strafakten

Tinka Reichmann (Leipzig)

Abstract: In diesem Beitrag wird anhand eines Korpus von deutschen Strafakten eine rechtslinguistische Klassifikation der vorhandenen Textsorten dargestellt und die Rolle der Translate im nationalen und internationalen Rechtsverkehr, insbesondere in der justiziellen Zusammenarbeit, beschrieben. Damit soll ein Beitrag zur tatsächlichen Verwendung von Fachtexten und Translaten in diesen institutionellen Kontexten geleistet werden.

Keywords: Strafakte, Textsorte, Translat, Rechtshilfe

1. Einführung

In diesem Beitrag soll die schriftliche Fachkommunikation in deutschen Strafverfahren in ihren Berührungspunkten mit der Translation im Fokus stehen. Hierfür wird zunächst dargestellt, nach welchen rechtslinguistischen Kriterien Texte aus 19 authentischen Akten von Strafverfahren vor Amtsgerichten und dem Landgericht des Saarlandes klassifiziert werden können. Es wurden in diesem Korpus nur Akten mit Translaten (Übersetzungen und/oder verschriftliche Verdolmetschungen) aufgenommen, um auch deren Rolle im nationalen und internationalen Rechtsverkehr noch gesondert beschreiben zu können. Es ist davon auszugehen, dass vor allem aus rechtlicher Perspektive relevante Textsorten übertragen (also übersetzt oder verdolmetscht) werden, weswegen zunächst eine Untersuchung der Textsorten an sich notwendig ist.

2. Textsortenklassifikation in Strafakten

In früheren Arbeiten wurden bereits erste Klassifikationen nach rechtslinguistischen Kriterien vorgeschlagen (Reichmann 2017; 2021), die hier ergänzt wurden und in Zukunft noch weiter ausgearbeitet werden können. Die Klassifikation unterscheidet die Textsorten nach dem Grad der gesetzlichen Determiniertheit und der Textfunktion im Verfahren: Schlüsseltextsorten, sekundäre Textsorten und andere Textsorten.

2.1 Schlüsseltextsorten

Schlüsseltextsorten weisen einen hohen Grad der gesetzlichen Determiniertheit auf, da deren Inhalt und Form gesetzlich vorgeschrieben sind. Außerdem erfüllen sie eine wichtige Funktion im Strafverfahren, zum Beispiel die Eröffnung oder den Abschluss einer Phase des Strafverfahrens, die Anordnung einer einschneidenden Zwangsmaßnahme und/oder die Einleitung der internationalen Rechtshilfe. Es handelt sich bei den Schlüsseltextsorten oft um rechtlich bedeutsame Unterlagen, also um diejenigen, „die wesentlich sind, um zu gewährleisten, dass sie [verdächtige oder beschuldigte Personen, die die Sprache des Strafverfahrens nicht verstehen,] imstande sind, ihre Verteidigungsrechte wahrzunehmen, und um ein faires Verfahren zu gewährleisten“ (Art. 3 (1) der Richtlinie 2010/64 EU). Nach § 187 GVG (in der durch die Umsetzung der Richtlinie ergänzten Fassung) betrifft dies „in der Regel die schriftliche Übersetzung von freiheitsentziehenden Anordnungen sowie von Anklageschriften, Strafbefehlen und nicht rechtskräftigen Urteilen [. . .]“ (§ 187 II GVG). Schlüsseltextsorten sind daher nicht nur für die Organe der Rechtspflege (Gerichte, Staatsanwaltschaften, Anwälte u.a.) von großer Relevanz, sondern durch den Translationsbedarf auch für Übersetzer und Dolmetscher.

In der vorliegenden Studie wurden sieben Schlüsseltextsorten identifiziert. Ihre starke gesetzliche Determiniertheit lässt sich anhand der dargestellten wichtigsten Paragraphen der Strafprozessordnung bzw. anderer Gesetzestexte in der Tabelle gut nachvollziehen.

1. Strafanzeige	§ 158 StPO	Strafanzeige; Strafantrag
2. Anklageschrift	§ 200 StPO	Inhalt der Anklageschrift
	§ 201 StPO	Übermittlung der Anklageschrift
	§ 170 StPO	Entscheidung über eine Anklageerhebung
3. Strafurteil	§ 260 StPO	Urteil
	§ 267 StPO	Urteilsgründe
	§ 268 StPO	Urteilsverkündung
4. Strafbefehl	§ 408 StPO	Richterliche Entscheidung über einen Strafbefehlsantrag
	§ 409 StPO	Inhalt des Strafbefehls
5. Gerichtsbeschluss	§ 203 StPO	Eröffnungsbeschluss
	§ 204 StPO	Nichteröffnungsbeschluss
	§ 205 StPO	Einstellung des Verfahrens bei vorübergehenden Hindernissen

	§ 102 StPO	Durchsuchungsbeschluss
6. Haftbefehl	§ 114 StPO	Haftbefehl
	§ 114a StPO	Aushändigung des Haftbefehls; Übersetzung
7. Texte der europäischen Rechtshilfe (Rechtshilfeersuchen, EHB, EEA)	- Rechtsakt des Rates vom 29. Mai 2000 über die Erstellung des Übereinkommens über die Rechtshilfe in Strafsachen zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union; - §§ 156 ff. GVG - Rahmenbeschluss des Rates v.13.6 2002 (EHB) - Richtlinie 2014/41/EU v. 3.4.2014 (EEA)	

Nach der Umsetzung der europäischen Richtlinien 2010/64/EU (über das Recht auf Dolmetschleistungen und Übersetzungen in Strafverfahren) und 2012/13/EU (über das Recht auf Belehrung und Unterrichtung in Strafverfahren) in das deutsche Recht sind z.B. die drei folgenden Textsorten zu übersetzen bzw. zu dolmetschen, falls die beschuldigte Person der deutschen Sprache nicht mächtig ist: jegliche Anordnung einer freiheitsentziehenden Maßnahme, jegliche Anklageschrift und jegliches Urteil. Dies begründet die Aufnahme dieser relevanten Textsorten in der translatorischen Ausbildung (s. auch Reichmann 2020), aber auch andere häufige Textsorten. Aus wissenschaftlicher Sicht bietet diese erste Unterscheidung außerdem eine Grundlage für weitere Analysen.

2.2 Sekundäre Textsorten

Auch wenn der bereits erwähnte Grad der gesetzlichen Determiniertheit nicht messbar ist, lässt sich bei den sekundären Textsorten zumindest feststellen, dass im Vergleich zu den Schlüsseltextsorten Form und Inhalt nicht so detailliert gesetzlich vorgeschrieben sind. Außerdem erfüllen sekundäre Textsorten in Strafverfahren zwar eine wichtige, aber nicht ganz so zentrale Rolle wie die Schlüsseltextsorten. Auch sekundäre Textsorten sind relevante Bestandteile eines rechtmäßigen Verfahrens (oder können es sein), da Formfehler oder Auslassungen in diesen Texten zu Beanstandungen oder gar zur Begründung von Rechtsbehelfen führen können. In dieser Studie wurden die folgenden sekundären Textsorten identifiziert:

1. Ladung	§ 133 StPO § 48 StPO	Ladung Zeugenpflichten, Ladung
2. Beschuldigtenbelehrung/	§ 136 StPO	(Erste) Vernehmung

Beschuldigtenvernehmung	§ 163a StPO	Vernehmung des Beschuldigten
3. Zeugenbelehrung/	§ 57 StPO	Belehrung
Zeugenvernehmung	§ 58 StPO	Vernehmung; Gegenüberstellung
	§ 59 StPO	Vereidigung
	§ 68 StPO	Vernehmung zur Person
	§ 69 StPO	Vernehmung zur Sache
4. Rechtsbehelfsbelehrung	§ 35a StPO	Rechtsmittelbelehrung
	§ 114b StPO	Belehrung des verhafteten Beschuldigten
	§§ 115 IV StPO	Belehrung über das Recht der Beschwerde und die anderen Rechtsbehelfe bei Haft
	§ 171 StPO	Belehrung über die Möglichkeit der Anfechtung gegen Einstellungsbescheid
	§ 409 I 7 StPO	Belehrung über die Möglichkeit des Einspruchs gegen den Strafbefehl
5. Verfügung (von StA oder Gericht)	§ 167 StPO	Weitere Verfügung der Staatsanwaltschaft
	§ 129 StPO	Vorführung bei vorläufiger Festnahme nach Anklageerhebung auf Verfügung des Richters
	§ 219 StPO	Verfügung zu Beweisanträgen des Angeklagten
	§ 304 StPO	Zulässigkeit der Beschwerde gegen Beschlüsse und Verfügungen
6. Paratexte	Aktenordnung des Saarlandes u.a.	

Die sekundären Textsorten sind zwar auch gesetzlich determiniert, aber anders als die Schlüsseltextsorten dienen sie nicht der Eröffnung oder dem Abschluss bestimmter Phasen des Strafverfahrens und stellen auch keine einschneidenden Zwangsmaßnahmen oder die Grundlage der internationalen Rechtshilfe dar. Insofern sind sie grundsätzlich eher den Textsorten des Rechtsfindungsverfahrens zuzuordnen, weil sie eine vorbereitende Funktion innerhalb des Strafverfahrens ausüben (s. Busse 2000: 672). Dazu gehören auch die Paratexte, die der Übersicht oder Organisation der Akte dienen, insbesondere der Aktendeckel, der als „fachliches Inhaltsverzeichnis" der Akte eingestuft werden kann. Auf dem Aktendeckel sind Felder vorgedruckt, in denen die Seitenzahl bestimmter Texte handschriftlich eingetragen werden

können. Im Falle der Akten aus dem Saarland sind dies im genauen Wortlaut: Haftbefehl, Fahndungsmaßnahmen, Strafbefehl, Einspruch, Anklageschrift, Eröffnungsbeschluss, Hauptverhandlung, Urteil des 1. Rechtszuges, Berufung eingelegt, Berufung gerechtfertigt, Berufungsentscheidung, Revision eingelegt, Revision begründet und Revisionsentscheidung.

Es ist noch anzumerken, dass nicht nur einzelne Textsorten in Strafakten gesetzlichen Regelungen unterliegen, sondern auch der gesamte Textverbund, weil auch die Aktenführung selbst gesetzlich geregelt ist. Einerseits von der Strafprozessordnung auf Bundesebene, andererseits von Gesetzen, Verwaltungsvorschriften oder Anweisungen auf Landesebene, in dem vorliegenden Fall von der „Anweisung für die Verwaltung des Schriftgutes bei den Geschäftsstellen der Gerichte und Staatsanwaltschaften des Saarlandes (JVVS 1454)“, zu denen auch die Aktenordnung des Saarlandes (AktO) gehört.

Eine besondere Stellung nehmen bei den sekundären Textsorten die Verfügungen ein, die sich eher den Textsorten der Rechtsprechung (nach Busse 2000: 672) im weiteren Sinne als Texte mit der Funktion der „Entscheidung eines anstehenden Falls“ zuordnen lassen, da sie rechtliche Entscheidungen in einem Verfahren darstellen, wenngleich mit geringerer Reichweite als Beschlüsse oder Urteile:

> Verfügung (behördliche, gerichtliche) ist eine Entscheidung, die von einer Behörde oder einem Gericht getroffen wird. Die gerichtliche Verfügung unterliegt meistens noch geringeren Formerfordernissen als ein Beschluss. Die Verfügung – z.B. Terminsanberaumung, Ladungsverfügung – wird i.d.R. vom Vorsitzenden an Stelle des Gerichts (Senat oder Kammer) erlassen. Der Staatsanwalt trifft im Strafverfahren seine Entscheidungen und Anordnungen meist durch Verfügung. [. . .] (Creifelds 2021)

2.3 Andere Textsorten

In diese Gruppe fallen im Wesentlichen alle Texte, die keiner der zwei anderen Kategorien zuzuordnen sind. Diese Texte sind nicht unbedingt gesetzlich determiniert und ihre Funktion besteht vor allem in der Dokumentation zu dem Verfahren. Es handelt sich daher nicht unbedingt um juristische Textsorten. Ihr Fachlichkeitsgrad kann sehr variieren und reicht von einfachen Privatbriefen, Postversandbelegen, Aktenvermerken, Notizen und Kontoauszügen über Protokolle, Begleitschreiben, Ausdrucke aus Internet- oder Datenbanksuche, Faxsendeberichte, gedruckten E-Mails hin zu Rechnungen, Verträgen, Lohnzetteln und Sachverständigengutachten. Akten enthalten allerdings auch andere Elemente, die nicht aus Texten bestehen und nur der Vollständigkeit

halber erwähnt werden: Fotos, Phantombilder, Skizzen, Zeichnungen, Grafiken, Ausdrucke aus Googlemaps, Audio-Aufnahmen auf CD usw.

Für Translatoren ist die Unterscheidung zwischen den drei Textsortengruppen eine wichtige Orientierungshilfe für das Textverständnis und translatorische Entscheidungen. Beeidigte Translatoren in Deutschland haben sich im Studium meist nicht systematisch mit den wichtigsten Textsorten aus deutschen Strafverfahren vertraut gemacht und bekommen im Alltag vereinzelte Texte zur Übersetzung bzw. zur Verdolmetschung vorgelegt. Dennoch fehlt Translatoren der größere Kontext, die Übersicht über das Gesamtverfahren, über intertextuelle Relationen innerhalb des gesamten Textverbunds und somit auch über die Stellung des zu übertragenden Textes in dem jeweiligen Verfahren (z.B. je nach Funktion des Translats, s. Abschnitt 3). Translatoren wird die Akteneinsicht in der Praxis oft mit dem Argument verwehrt, sie müssten doch „nur übersetzen".

3. Funktionen der Translate im gerichtlichen Kontext

Nach Monjean-Decaudin (2012; 2014) haben Translate in der Europäischen Union im Rahmen der justiziellen Zusammenarbeit grundsätzlich zwei unterschiedliche Funktionen, je nachdem, ob sie an Gerichte und Behörden oder aber an Bürger gerichtet sind. Erstere haben die Funktion, entweder die bidirektionale Kommunikation zwischen Gerichten und Behörden („zirkulierende Translate") sicherzustellen oder unilateral Informationen oder Urkunden an Gerichte und Behörden („nicht-zirkulierende Translate") zu übermitteln.

Die justizielle Zusammenarbeit, in der Translate unerlässlich für die Rechtspflege sind, beschränkt sich aber nicht auf die EU, sondern erstreckt sich auf alle Länder, mit denen die BRD internationale Rechtshilfe betreibt. Hier hat das Bundesamt für Justiz besonders viele Zuständigkeiten inne (BfJ 2021) und unterhält nicht zuletzt deshalb auch einen eigenen Sprachendienst.

Die zirkulierenden Translate werden vor allem in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Behörden und Gerichten eingesetzt. Sie dienen dann gleichwohl der Durchsetzung von Ansprüchen oder der Vollstreckung von Gerichtsentscheidungen in einem anderen Mitgliedstaat, z.B. im Familienrecht (vgl. Monjean-Decaudin 2014: 93 f.). Da sie ihre Rechtswirkung in einer anderen Rechtsordnung entfalten, müssen die Translate immer in der Verfahrenssprache des Staates, in dem die Vollstreckung stattfinden soll, verfasst sein. Rechtsgrundlage für die zirkulierenden Translate sind die europäischen Instrumente der justiziellen Zusammenarbeit sowie zahlreiche „bi- oder multilaterale Übereinkommen, die bei der Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland mit dem jeweils ersuchenden oder

ersuchten Staat Anwendung finden. Bei den multilateralen Übereinkommen handelt es sich um solche der Europäischen Union, des Europarats und der Vereinten Nationen“ (BfJ 2021). Im Strafrecht ist außerdem das Gesetz über die internationale Rechtshilfe in Strafsachen (IRG) eine wichtige Rechtsgrundlage.

Die nicht-zirkulierenden Translate wiederum haben nationale Gesetze einer Rechtsordnung als Grundlage. Sie kommen in dem Staat, in dem das Verfahren durchgeführt wird, zur Anwendung und bezwecken daher nicht einen Einsatz außerhalb dieser Rechtsordnung (Monjean-Decaudin 2014: 94). Dazu gehören auch die an Bürger gerichteten Translate, die der Verfahrenssprache des Staates, in dem sie leben, nicht mächtig sind. Im Strafrecht erfüllen sie vor allem die Funktion der Gewährleistung von Grundrechten der Bürger, z.B. die Ausübung der strafprozessualen Rechte (§ 187 I GVG) oder das grundsätzliche Recht auf einen Dolmetscher, wenn „unter Beteiligung von Personen verhandelt [wird], die der deutschen Sprache nicht mächtig sind“ (§ 185 GVG).

Translate können sich zudem hinsichtlich des Ortes der Rechtswirkung unterscheiden, also ob sie in der eigenen (nationalen) Rechtsordnung oder in einer anderen Rechtsordnung ihre Wirkung entfalten. Diese Funktionen sind zur besseren Übersicht noch einmal in der folgenden Tabelle dargestellt:

Funktionen	Rechtsgrundlage	Eigenschaften	Rechtswirkung	Beispiele
Funktion 1a: Kommunikation zwischen Gerichten und Behörden	Europäische Instrumente der justiziellen Zusammenarbeit bi- oder multilaterale Übereinkommen IRG	grenzüberschreitend: internationale Rechtshilfe „zirkulierende Translate“	Translat entfaltet Rechtswirkung in einem anderen Rechtssystem	*Strafrecht*: EEA, EHB, internationale Rechtshilfeersuchen (EU und nicht-EU), direkt oder über das Bundesamt für Justiz *Internationales Privatrecht und internationales Vollstreckungsrecht*: familienrechtliche Urkunden, Gerichtsentscheidungen u.a.
Funktion 1b: Unidirektionale Translation für Gerichte und Behörden	Nationale Gesetzgebung eines Staates	national: Übertragung des Inhalts von fremdsprachlichen Urkunden/ mündlichen Äußerungen für Gerichte und Behörden eines Landes „nicht-zirkulierende Translate“	Translat entfaltet Rechtswirkung in dem eigenen Rechtssystem eines Staates	Jegliche verfahrensrelevanten Texte; diese werden i.d.R. von beeidigten Übersetzern und Dolmetschern übertragen
Funktion 2: Gewährleistung von Grundrechten der Bürger	Nationale Gesetzgebung eines Staates	national: Gewährleistung des Grundrechts auf ein faires Verfahren für Beschuldigte/ Beteiligte ohne Kenntnis der Gerichtssprache „nicht-zirkulierende Translate“	Translat entfaltet Rechtswirkung dem eigenen Rechtssystem	Jegliche verfahrensrelevanten Texte, die für Beschuldigte / Beteiligte an Gerichtsverfahren übersetzt oder gedolmetscht werden

Im untersuchten Korpus lagen Translate in den zwei Hauptfunktionen (für Behörden/Gerichte) und für Bürger (z.B. als Beschuldigte, Beteiligte, Zeugen, Nebenkläger) vor. Es liegen sowohl vorübersetzte zweisprachige Formulare nur zum Ankreuzen und Unterschreiben vor, z.B. von der Polizei, aber auch individuell angefertigte Übersetzungen und Verdolmetschungen durch beeidigte Übersetzer und Dolmetscher. In Rechtshilfeverfahren in Strafsachen werden bereits von der EU vorübersetzte Formulare (z.B. EHB, EEA) verwendet, deren relevante Felder angekreuzt oder ausgefüllt werden. Dies bedeutet eine erhebliche Ersparnis von Übersetzungskosten, da nur noch die freien Texte (z.B. zum konkreten Sachverhalt oder zu den strafrechtlichen Vorwürfen) tatsächlich übersetzt werden.

Verdolmetschungen sind insofern im Korpus vorhanden, als der Dolmetscher die Niederschrift nach der Verdolmetschung gleichfalls mit unterschreiben muss (z.B. Vernehmungsprotokoll). Die Verdolmetschung kann auch im Protokoll der Gerichtsverhandlung erwähnt sein, wenngleich sich in diesem Fall der genaue Wortlaut der Verdolmetschung nicht rekonstruieren lässt. Dies hat sich allerdings seit dem Inkrafttreten des § 136 (4) StPO (1.7.2021) geändert, denn dann können und müssen sogar in bestimmten Fällen Bild- und Tonaufzeichnung von Beschuldigtenvernehmung erstellt werden, die dann prinzipiell auch die Verdolmetschung beinhalten. Hier fehlen zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch Erfahrungswerte, wie damit in der Praxis verfahren wird.

Bei komplexeren Verfahren im Korpus sind oft mehrere Sprachen und mehrere Übersetzer und Dolmetscher beteiligt. Eine Besonderheit, die im Saarland festgestellt wurde, ist der teilweise Verzicht auf Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche, wenn die Rezipienten bei Justiz oder Staatsanwaltschaft der französischen Sprache ausreichend mächtig waren.

4. Ausblick, Perspektiven

Einige der hier vorgestellten vorläufigen Analyseergebnisse können weiter vertieft, erweitert und/oder differenziert werden. Zunächst kann festgehalten werden, dass eine bessere Kenntnis der hier dargestellten Textsorten und ihrer Funktionen für Übersetzer und Dolmetscher eine wichtige Orientierungshilfe für das Textverständnis und für translatorische Entscheidungen sind.

Die Translation ist in verschiedenen nationalen Gesetzen, in EU-Rechtsakten (z.B. in den Verordnungen 2201/2003, 1896/2006, 1206/2001, 1206/2001, um nur einige zu nennen) und in bi- oder multilateralen Übereinkommen vorgesehen bzw. vorgeschrieben, was hier als rechtliche Determiniertheit bezeichnet wurde. Translate entfalten erst in Verbindung mit dem Ausgangstext in dem eigenen oder in einem fremden Staat Rechtswirkung.

Die rechtliche Determiniertheit beschränkt sich aber nicht nur auf Texte, sondern überdies auch auf die Aktenführung selbst (s. „Paratexte“) sowie auf die Tätigkeit von Übersetzern und Dolmetschern bei Gericht. Neben der Gesetzgebung determiniert ferner die Rechtsprechung die rechtliche Stellung und die Tätigkeit von Übersetzern und Dolmetschern in Ermittlungs- und Gerichtsverfahren (z.B. Reichmann/Aussenac-Kern 2016 im deutsch-französischen Vergleich). Auch hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf für eine Rechtsordnung oder für mehrere Rechtsordnungen im Vergleich.

Literatur

BfJ (Bundesamt für Justiz) (2021). https://www.bundesjustizamt.de/, Rubriken „Bürgendienste“ und „Dienstleistungen für Gerichte und Behörden“. (letzter Zugriff 27.10.2021).

Busse, Dietrich (2000). Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz, in: Brinker, K. et al. (Hg.). *Text- und Gesprächslinguistik*. HSK 16.1. Berlin/NY: de Gruyter, S. 658–675.

Creifelds (2021), *Rechtswörterbuch*. 26. Auflage. München: C. H. Beck (Beck-Online Bücher).

Monjean-Decaudin, Sylvie (2012), Les fonctions de la traduction juridique dans le contexte judiciaire, in: Meunier et al. (Hg.), *La traduction juridique – points de vue didactiques et linguistiques*, S. 197–211.

Monjean-Decaudin, Sylvie (2014), Théorie et pratique de la traduction juridique ou sur les lieux d’une rencontre, in: *Semiotica* Vol. 201, Number 1/4. Berlin/NY: de Gruyter, S. 81–101.

Reichmann, Tinka / Aussenac-Kern, Marianne (2016). Das Gerichtsdolmetschen aus Sicht des Rechts und der Translationspraxis: eine deutsch-französische Perspektive, in: Kalverkämper, H. (Hg.). *Fachkommunikation im Fokus*. Berlin: Frank & Timme, S. 633–661.

Reichmann, Tinka (2017): Schlüsseltextsorten in deutschen Strafakten. In: Roland Hoffmann, Denise Mallon und Norma Keßler (Hg.): *Sprache und Recht. Übersetzer und Dolmetscher als Mittler zwischen Sprachen und Rechtssystemen*. [1. Auflage]. Berlin: BDÜ Fachverlag (Tagungsbände), S. 100–110.

Reichmann, Tinka (2020): Welche juristischen Inhalte für die Dolmetscherausbildung? *Übersetzen und Dolmetschen im juristischen Bereich / Traduction et interprétation juridiques / Legal Translation and Interpreting*. In: *Babel* 66 (2), S. 311–325. DOI: 10.1075/babel.00158.rei.

Reichmann, Tinka (2021): Les textes des dossiers de la procédure pénale allemande, in: Baumert, R./ Geslin, A./ Roussel, S./ Schott, S. (Hg.), *Langues et langages juridiques*, Fondation Varenne, S. 129–142.

Faktoren effizienter Fachkommunikation

Thorsten Roelcke (Berlin)[1]

Abstract: Sprachliche und semiotische Besonderheiten fachlicher Kommunikation folgen einem inneren Prinzip sprachlicher Ökonomie bzw. kommunikativer Effizienz. In dem Beitrag werden solche Besonderheiten auf der Ebene der Grammatik und in weiteren Bereichen im Hinblick auf deren effiziente Verwendung diskutiert und mit äußeren Faktoren der fachlichen Kommunikation in Verbindung gebracht und modelliert.

Keywords: Fachkommunikation, komunikative Effizienz

1. Einleitende Bemerkungen

Fachliche Kommunikation unterliegt dem Prinzip der Ökonomie, das heißt: Die Verwendung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichen innerhalb spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereiche erfolgt „von innen" effizient, indem diese hinsichtlich Aufwands und Ergebnisses in einem optimalen Verhältnis stehen. Die Faktoren, die einen solchen effizienten Gebrauch „von außen" bestimmen, bleiben in einem solchen Modell unberücksichtigt. Daher wird im Folgenden ein entsprechender Lösungsansatz vorgestellt, indem zunächst das Modell kommunikativer Effizienz nach Roelcke (2002) kurz umrissen wird, um daraufhin einige grammatische Besonderheiten der deutschen Fachsprachen hinsichtlich ihrer Effizienz und der sie bestimmenden Faktoren zu diskutieren. In einem weiteren Schritt werden diese Faktoren dann allgemeiner gefasst und mit weiteren fachkommunikativen Besonderheiten in Verbindung gebracht.

2. Kommunikative Effizienz

S*prachliche Ökonomie* bzw. *kommunikative Effizienz* beziehen sich auf das Verhältnis, das zwischen dem Aufwand und dem Ergebnis einer sprachlichen bzw. kommunikativen Erscheinung (auf System- oder auf Textebene)

1 Prof. Dr. Thorsten Roelcke, Technische Universität Berlin, Deutsch als Fremd- und Fachsprache, Sekr. HBS 2, Hardenbergstraße 16–18, D-10623 Berlin; roelcke@tu-berlin.de

besteht (vgl. Roelcke 2002, 2005). Dabei verweist der Terminus *Effizienz* auf ein optimales Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis, während sich der Terminus *Effektivität* allein auf das Ergebnis bezieht. Hiernach ist eine sprachliche oder kommunikative Handlung effektiv, wenn das betreffende Ergebnis (gleich unter welchem Aufwand) erreicht wird; sie ist aber ineffektiv, sofern dies nicht der Fall ist. Eine effektive sprachliche oder kommunikative Handlung ist darüber hinaus effizient, wenn das Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis (wie auch immer) optimal erscheint; fällt der Aufwand indessen zu hoch aus, ist die Handlung letztlich effektiv, jedoch ineffizient.

Die optimale Relation zwischen Aufwand und Ergebnis besteht dabei nicht in einem minimalen Aufwand bei einem maximalen Ergebnis. Sie wird vielmehr daran gemessen, dass entweder der Aufwand oder das Ergebnis als konstant sowie das entsprechende Ergebnis bzw. der entsprechende Aufwand als variabel angenommen werden: Von *Aufwandeffizienz* ist zu sprechen, wenn ein bestimmtes Ergebnis mit einem minimalen Aufwand, von *Ergebniseffizienz*, wenn ein bestimmter Aufwand mit einem maximalen Ergebnis einhergeht. In Linguistik und Semiotik wird im Allgemeinen von Aufwandeffizienz ausgegangen, so beispielsweise in der Quantitativen Linguistik bzw. Sprachstatistik mit dem *principle of least effort* (Zipf 1949) oder in der Sprachwandeltheorie mit dem Ansatz von *economy of effort* (Jespersen 1922, 261). In der Syntaxtheorie wird es etwa im Rahmen des *minimalist program* (Chomsky 1995) oder der *optimality theory* (Prince & Smolensky 1993) vertreten. Ein umfassendes Modell sprachlicher Ökonomie findet sich in der *linguistischen Synergetik* von Köhler (1986).

Die Verwendung sprachlicher oder nicht sprachlicher Zeichen einerseits sowie die kommunikative Fähigkeit ihrer Verwender hängen eng zusammen: Im Rahmen effizienter Kommunikation stehen die Komplexität eines Kommunikats (einer Funktion aus der Intension und Extension der Zeichen) sowie die Kapazität eines Kommunikanten (einer Funktion aus der Kompetenz und Konzentration ihrer Verwender) in einem ausgewogenen bzw. effizienten Verhältnis. Dieser Hinweis ist insbesondere im Rahmen der Diskussion von fachkommunikativer Effizienz von Bedeutung, da hier innerhalb einer einzelnen Sprache und deren Nutzer mitunter erhebliche Unterschiede bestehen können, die jeweils den verschiedenartigen funktionalen Anforderungen eines spezialisierten menschlichen Handelns folgen.

3. Effizienz fachsprachlicher Grammatik

Dies gilt insbesondere auch für grammatische Erscheinungen fachlicher Kommunikation in den Bereichen der Form- und Wortbildung sowie des

Satzbaus (vgl. Roelcke 42020, 110–128). Ohne all diese Erscheinungen hier im Einzelnen zu erörtern, sind hier vier grammatische Schwerpunkte auszumachen, deren Zusammenspiel den inneren Prinzipien kommunikativer Effizienz folgt:

- die (synthetische) Wortbildung mit Komposition, Derivation und Konversion;
- die (synthetische) Formbildung mit Präsens-, Genitiv- und Pluralmarkierungen;
- die (analytische) Morphosyntax mit Passiv-, Präpositional- und Funktionsverbgefügen sowie Attributen;
- eine komplexe Syntax (Komplexität) mit Relativ-, Konditional-, Final- und Aussagesätzen.

Den äußeren Anforderungen an die fachliche Kommunikation entsprechen dabei insbesondere die folgenden Funktionen, die von diesen grammatischen Erscheinungen erfüllt werden:

- Erweiterung des lexikalischen Inventars;
- Erhöhung der Deutlichkeit (Explizitheit);
- Anonymisierung und Objektivierung;
- Kürze des Ausdrucks.

Der Zusammenhang zwischen diesen grammatischen Erscheinungen, ihrer inneren kommunikativen Effizienz einerseits und deren äußeren Anforderungen andererseits lässt sich in einem Modell grafisch zusammenfassen (vgl. Abb. 1): Im Zentrum des Modells steht kommunikative Effizienz. Um diese herum erscheinen die formalen Besonderheiten der Wortbildung, Formbildung, Morphosyntax und Syntax in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit. Gerahmt werden sie von Inventarerweiterung, Deutlichkeitserhöhung, Anonymisierung und Ausdruckskürze als Funktionen, die sie jeweils im Einzelnen und in ihrer Gesamtheit erfüllen.

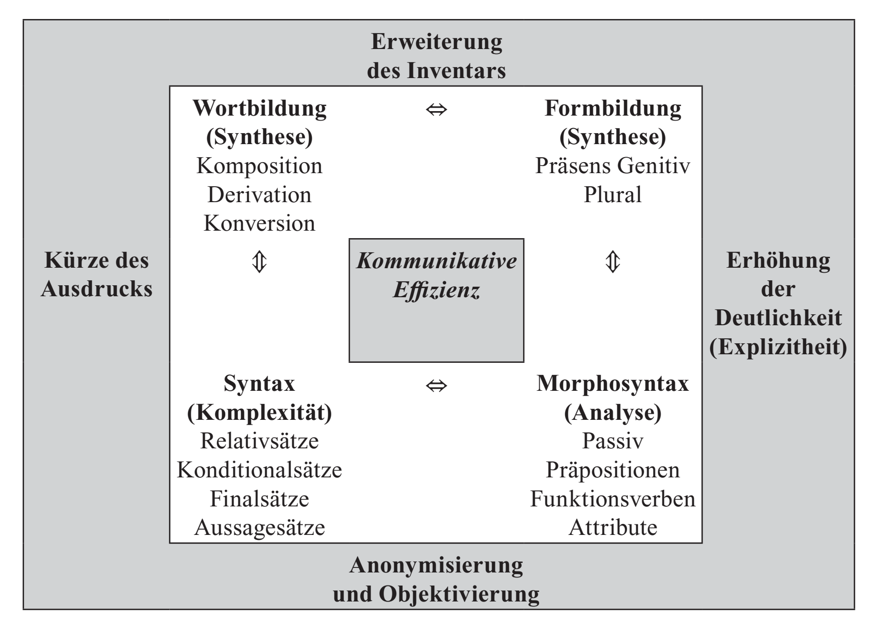


Abb. 1: Effizienz fachsprachlicher Grammatik im Deutschen (Roelcke 2017, 377).

4. Generelle Faktoren fachkommunikativer Effizienz

Diese Modellierung von Effizienz fachsprachlicher Grammatikerscheint hinsichtlich der äußeren Faktoren zwar weitgehend plausibel, doch unsystematisch. Daher ist eine allgemeine Modellierung erforderlich, welche diese Faktoren systematisch und generell erfasst. Hierbei erweist sich mit dem Modell der Konversationsmaximen von H. Paul Grice (1975; dt. 1993) ein Ansatz aus der linguistischen Pragmatik als hilfreich. Dieses Modell umfasst vier kommunikative Maximen, die einem allgemeinen Prinzip kommunikativer Kooperation untergeordnet sind:

- Maxime der Quantität (*maxim of quantity*): Äußerungen sollen so informativ wie möglich, nicht aber mehr informativ als nötig sein.
- Maxime der Qualität (*maxim of quality*): Äußerungen haben wahr zu sein oder ihren Wahrheitsgehalt zu relativieren.
- Maxime der Relevanz (*maxim of relevance*): Äußerungen sollen in den Kontext eingebettet sein und an deren ihrem Thema festhalten.
- Maxime der Modalität (*maxim of manner*): Äußerungen haben für die Kommunikationspartner verständlich zu sein.

Für die Betrachtung fachlicher Kommunikation erscheint die Maxime der kommunikativen Relevanz von besonderer Bedeutung (Hagemann 2014; Rolf 1994; Sperber & Wilson 22001), denn fachliche Äußerungen haben sich an dem Vorwissen der beteiligten Personen zu orientieren: Die kommunikative Intention ergibt sich aus dem kommunikativen Bedarf der beteiligten Personen. Von diesem Bedarf hängen im Weiteren das Ausmaß an fachlicher Information solcher Äußerungen (Maxime der Quantität) sowie der Anspruch auf deren Wahrheit (Maxime der Qualität) ab. Nicht zuletzt sorgt eine angemessene Orientierung an dem sprachlichen Kotext und fachlichen Kontext für eine hinreichend verständliche Gestaltung fachsprachlicher Äußerungen (Maxime der Modalität).

Diese abstrakten Zusammenhänge können ebenfalls in einem Modell grafisch zusammengefasst werden (vgl. Abb. 2): Kommunikative Effizienz erscheint hier wiederum in der Mitte des Modells. Um sie herum befinden sich verschiedenartige fachkommunikative (sprachliche und nichtsprachliche) Phänomene in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander. Relevanz, Quantität, Qualität und Modalität schließlich bilden den äußeren Rahmen und bestimmen als kommunikative Faktoren die Ausprägung der diversen fachkommunikativen Phänomene, deren Ausprägungen im Rahmen kommunikativer Effizienz aufeinander abgestimmt sind.

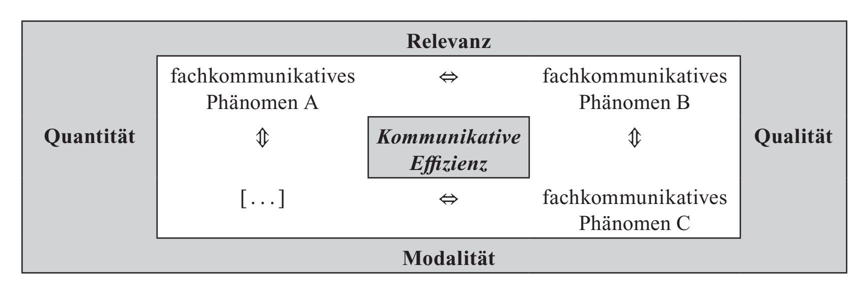


Abb. 2: Faktoren effizienter Fachkommunikation – allgemeines Modell.

5. Faktoren fachkommunikativer Effizienz – Beispiele

Das allgemeine Modell der Faktoren effizienter Fachkommunikation kann anhand weiterer Beispiele exemplifiziert werden. So stellt das Zusammenspiel von Wörtern und Sätzen natürlicher Sprache, Symbolen und Formeln künstlicher Sprachen sowie Grafiken, die nicht sprachlicher Natur sind, ein wichtiges Feld der Forschung dar. Eine zentrale Frage besteht hier darin, inwiefern sie jeweils durch die Faktoren der Relevanz, der Quantität, der Qualität und der Modalität in spezifischen Ko- und Kontexten bestimmt werden (vgl. Abb. 3).

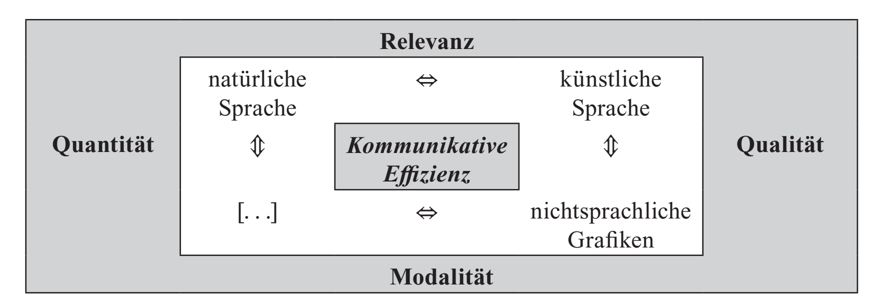


Abb. 3: Faktoren effizienter Fachkommunikation – natürliche und künstliche Sprache.

Bei der Modellierung kommunikativer Effizienz wird zwischen solcher im Allgemeinen (Roelcke 2002, 51–56) sowie im Text (ebd., 63–69) und im System (ebd., 56–63) unterschieden. In Analogie hierzu können auch die Faktoren fachkommunikativer Effizienz für die Textebene wie für die Systemebene angesetzt werden. Dabei beziehen sich die Faktoren fachkommunikativer Effizienz auf Textebene auf die Verwendung sprachlicher und nichtsprachlicher Erscheinungen unter einzelnen Personen und deren situativen Bedingungen, die Faktoren auf Systemebene hingegen auf deren Verwendungsweise innerhalb ganzer Sprachgemeinschaften und deren kultureller Bedingungen.

Dies lässt sich anhand der Faktoren effizienter Fachkommunikation mit Blick auf lexikalische Besonderheiten gut zeigen: In Abb. 4 werden intra-, inter-, extra- oder nichtfachliche Wörter auf Textebene (*Fachtextwortschatz*), in Abb. 5 dagegen auf Systemebene (*Fachsprachwortschatz*) angesetzt (Roelcke [4]2020, 69–72). In beiden Fällen wird deren quantitative und qualitative Gewichtung durch die äußeren Faktoren Relevanz, Quantität, Qualität und Modalität bestimmt und durch das innere Prinzip der kommunikativen Effizienz aufeinander abgestimmt.

Die skizzierte Modellierung von Faktoren effizienter Fachkommunikation auf der Text- und auf der Systemebene ist nicht trivial: Sie erlaubt es, im Falle von ganzen Kommunikationsgemeinschaften nicht nur qualitative Verwendungsregeln, sondern auch quantitative Verwendungshäufigkeiten zu erfassen – ein Umstand, der nicht allein für eine differenzierte Fachsprachenforschung, sondern auch für eine Variationslinguistik im Allgemeinen von erheblicher Bedeutung erscheint.

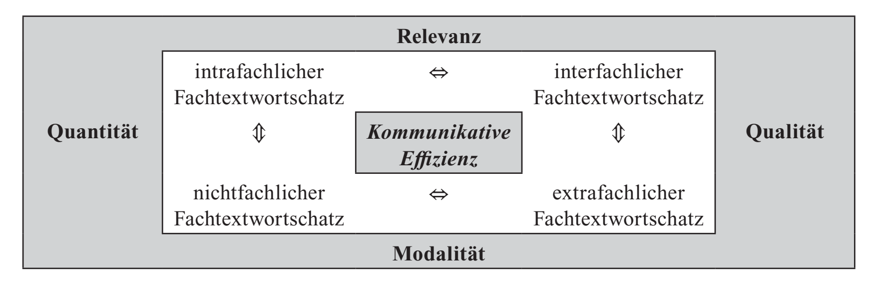


Abb. 4: Faktoren effizienter Fachkommunikation – Verteilung von Lexik auf Textebene.

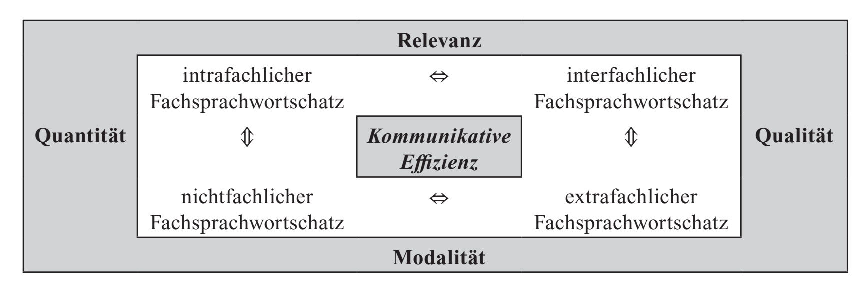


Abb. 5: Faktoren effizienter Fachkommunikation – Verteilung von Lexik auf Systemebene.

6. Abschließende Bemerkungen

Um zusammenzufassen: Auf der Grundlage von Grice' Kommunikationsmaximen mit Relevanz sowie Quantität, Qualität und Modalität werden hier vier generelle Faktoren fachkommunikativer Effizienz bestimmt. Sie werden jeweils anhand des Zusammenhangs zwischen Formbildung, Wortbildung und syntaktischer Komplexität sowie zwischen natürlicher Sprache, künstlichen Symbolen und nichtsprachlichen Grafiken sowie zwischen sowie zwischen intra-, inter-, extra- oder nichtfachlichen Wörtern auf Text- wie auf systemebene exemplifiziert. Dabei ist sowohl die Erfassung qualitativer wie auch quantitativer Besonderheiten möglich.

Dieses Modell der Faktoren effizienter Fachkommunikation sollte künftig in weiteren Modellierungen differenziert und mit weiteren Beispielen exemplifiziert werden. Dabei kommen sämtliche sprachliche Ebenen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und deren Zusammenwirken sowie fachliche Erscheinungen künstlicher Sprachen und anderer Zeichensysteme infrage. Im Weiteren erscheinen hier auch weitere Bereiche der sozialen

und der kulturellen Variation sowie des historischen Wandels von Bedeutung (vgl. Roelcke 2016; 2017).

Literatur

Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology (Current Studies in Linguistics 28).

Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: *Speech acts*. Ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press (Syntax and Semantics; 3), 41–58.

Grice, H. Paul (1993): Logik und Konversation. In: *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Hrsg. von Georg Meggle. Suhrkamp, Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 1083), 243–265.

Hagemann, Jörg (2014): Implikaturanalyse. In: *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Hrsg. von Sven Staffeldt und Jörg Hagemann. Tübingen: Stauffenburg, 183–212.

Jespersen, Otto (1922): *Language. Its Nature, Development, and Origin*. London: Allen & Unwin.

Köhler, Reinhard (1986): *Zur linguistischen Synergetik: Struktur und Dynamik der Lexik*. Bochum: Brockmeyer (Quantitative Linguistics 31).

Prince, Alan & Smolensky, Paul (1993): *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. New Brunswick, Boulder.

Roelcke, Thorsten (2002): *Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze*. Heidelberg: Winter (Sprache – Literatur und Geschichte 23).

Roelcke, Thorsten (2005): Sprachliche Ökonomie / Kommunikative Effizienz. In: *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook*. Hrsg. von Reinhard Köhler, Gabriel Altmann, Rajmund Piotrovski. Berlin, New York: de Gruyter, 2005 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 27), 775–791.

Roelcke, Thorsten (2016): Von einem Wechsel zu einer Verbindung von Perspektiven: Zum Wandel von synthetischer und analytischer Bauweise im Deutschen. In: *Perspektiv Wechsel* oder: *Die Wiederentdeckung der Philologie.* Band 1: Sprachdaten und Grundlagenforschung in der Historischen Linguistik. Hrsg. von Sarah Kwekkeboom und Sandra Waldenberger. Berlin: Schmidt, 149–165.

Roelcke, Thorsten (2017): Sprachtypologische Kommunikationseffizienz. Fachsprachen und Fachkommunikation des Deutschen. In: *Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell. Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Hrsg. von Nicole Hartung und Kerstin Zimmermann. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 365–385.

Roelcke, Thorsten ([4]2020): *Fachsprachen*. 4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 37).

Roelcke, Thorsten (2020): Faktoren effizienter Fachkommunikation. In: *Zeitschrift für Semiotik* 40.3–4 (2018 [2020]), 27–44.

Rolf, Eckard (1994): *Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sperber, Dan; Wilson, Deirdre ([2]2001): *Relevance: communication and cognition.* 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Zipf, George Kingsley (1949): *Human Behaviour and the Principle of Least Effort. An Introduction to Human Ecology*. Cambridge, Mass. [2nd ed. New York: Hafner, 1972].

Terminologie und Kultur: Können Wissensdatenbanken mehrsprachige Prozesse im Hinblick auf die Kulturspezifik unterstützen?

Christoph Rösener (Mainz/Germersheim)

Abstract: Moderne Terminologiedatenbanken bieten, außer Verweisen bzw. internen und externen Hyperlinks, oft keine Möglichkeiten, zusätzliche Beziehungsrelationen zwischen Begriffen abzubilden. Im diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob diese neuen sog. Wissensdatenbanken grundsätzlich geeignet sind, kulturspezifische Aspekte von Terminologie zu codieren.

Keywords: Terminologie, Wissensdatenbanken, Fachtextübersetzung, Kulturspezifika

1. Einführung

In der technischen Kommunikation gibt es kulturspezifische Aspekte, die in mehrsprachigen Kontexten unbedingt berücksichtigt werden sollten. Insbesondere in der Terminologie kann dies teilweise zu einem sehr wichtigen Faktor werden, wenn z.B. ein Artefakt im Vergleich zweier Kulturen jeweils unterschiedliche Ausprägungen/Eigenschaften hat und diese im weiteren Verarbeitungsprozess verwendet bzw. berücksichtigt werden müssen.

„Eine gute Terminologie ist die Grundvoraussetzung für eine gute Übersetzung“ (Preißler 2016). Dieses Zitat von Gerhard Preißler, Referatsleiter SMD 2 des Arbeitsbereichs Übersetzen, Sprachtechnologie und Terminologie des Bundessprachenamtes Hürth, zeigt die große Bedeutung von Terminologie und Terminologiearbeit beim Übersetzen. Eine korrekte, präzise Terminologie sorgt für eine hohe fachliche Qualität der Texte. Damit einhergehend wird die Verständlichkeit der Texte insgesamt durch eine fachlich präzise Terminologie gesteigert. Für den Übersetzungsprozess schließlich bedeutet eine gute Terminologie eine Verbesserung der Qualität nicht nur der verwendeten Übersetzungsspeicher und -systeme, sondern schlussendlich auch der eigentlichen Übersetzungen.

Aufgrund der Tatsache, dass „Fachsprachliche- bzw. Fachtextübersetzungen [. . .] den Hauptanteil aller Übersetzungen weltweit [ausmachen]“ (Schmitt 2016a), hat Terminologie ebenfalls einen hohen wirtschaftlichen Nutzen: „Terminologie bzw. Terminologiearbeit [hat] eine sehr massive

wirtschaftliche Bedeutung." (Rösener 2016). Gründe hierfür sind, dass als Folge der Verwendung guter Terminologie weniger Missverständnisse in der Kommunikation entstehen. Diese präzisere Kommunikation führt im Weiteren auch zu weniger Nachfragen und ggf. auch zu weniger juristischen Auseinandersetzungen. Denn durch fehlerhafte bzw. falsche Terminologie und in der Folge fehlerhaften bzw. falschen Übersetzungen können immense wirtschaftliche und andere Schäden verursacht werden.

Für den Übersetzerarbeitsplatz wäre es aus den vorgenannten Gründen deshalb ideal, wenn dem Übersetzer neben den üblichen (software-)technologischen Hilfsmitteln (übersetzungsgerechter Editor, Translation-Memory-System, Terminologiedatenbank, maschinelles Übersetzungssystem etc.) beim Übersetzen ein Softwarewerkzeug zur Verfügung stünde, welches codiertes Wissen in Form von handlungs-, sinn- und sachlogischen Zusammenhängen, einfach abrufbar, bereitstellen würde. Dabei sollten die dort gespeicherten Informationen leicht erfassbar, intuitiv verständlich und mehrsprachig hinterlegt sein.

Moderne Terminologiedatenbanken bzw. Terminologieverwaltungssysteme bieten keine Möglichkeiten, solche zusätzlichen Beziehungsrelationen zwischen Begriffen abzubilden. Dies wäre aber gerade im Hinblick auf kulturspezifische Sachverhalte eine notwendige Option.

Eine neue Generation von (Terminologie-)Datenbanksystemen versucht dieses Problem anzugehen und eine Möglichkeit dafür zu schaffen, zusätzliche Beziehungsrelationen in einem System zu codieren. Dabei werden entweder zusätzliche Beziehungsrelationen direkt von der Software als Option bereitgestellt (z.B. Ober-/ Unterbegriffsrelation) oder das System gestattet dem Nutzer, unbeschränkt neue Beziehungsrelationen zwischen einzelnen Begriffen selbst zu definieren. So entstehen ganze Wissensnetze bzw. Ontologien[1], die sowohl für Übersetzungsprozesse als auch für weiterführende Anwendungen (logikbasierte Datenabfragen, Mustererkennung etc.) eingesetzt werden können.

In diesem Artikel soll der Frage nachgegangen werden, ob diese neuen sog. Wissensdatenbanken grundsätzlich geeignet sind, kulturspezifische Aspekte von Terminologie zu codieren. Des Weiteren soll untersucht werden, inwieweit die oben genannten neuen Funktionalitäten auch dafür geeignet sind, kulturspezifische Sachverhalte so zu speichern und zu verwalten, dass diese dem Übersetzer im Übersetzungsprozess sinnvoll und effizient zur Verfügung stehen und somit eine valide Lösung für das genannte Problem bieten.

1 Definition: Ontologie (Informatik) = System von Informationen mit logischen Relationen (Duden 2021).

2. *Kulturspezifik in der Terminologie*

Kulturspezifika stellen nicht nur im Bereich der Gemeinsprache ein generelles Problem für die Übersetzung von Texten dar. Auch in der Fachkommunikation, und hier besonders im Bereich Terminologie, können kulturspezifische Unterschiede im Verhältnis Bezeichnung vs. Vorstellung von bestimmten Sachverhalten oder Gegenständen zu folgenschweren Missverständnissen führen. Zur Veranschaulichung sollen im Folgenden drei Beispiele für kulturspezifische Unterschiede in der Terminologie aus Fachtexten in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Jura gegeben werden.

2.1. Szenarien

Ein sehr schönes Beispiel aus dem Bereich Technik gibt Peter A. Schmitt: *Hammer* (dt.) vs. *hammer* im Englischen (Schmitt 2016b). Zweifelsfrei kann man das dt. Wort *Hammer* mit dem engl. Wort *hammer* übersetzen. Die kulturspezifischen Unterschiede kommen erst bei näherer Betrachtung zu Tage. Im deutschsprachigen Raum verbindet man mit dem Wort *Hammer* i. d. R. nämlich die Vorstellung eines sog. Schlosserhammers. Ein englischer Muttersprachler verbindet mit dem Wort Hammer hingegen die Vorstellung eines Klauenhammers (s. Abb. 1).



Abb. 1: Schlosserhammer vs. Klauenhammer (Bildquelle: Pixabay)

Neben der Grundfunktionalität ist es mit Hilfe des Klauenhammers in einer Nebenfunktion möglich, Nägel zu ziehen. Über diese Funktionalität verfügt der in Deutschland übliche Schlosserhammer nicht. Diese unterschiedlichen Funktionalitäten, die sich hinter dem Begriff Hammer in verschiedenen Kulturkreisen verbergen, können beispielsweise im Rahmen von Handlungsanweisungen zu fehlerhaften Übersetzungen führen und sollten deshalb in einer entsprechend strukturierten Fachterminologie hinterlegt werden.

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der Technik wären Steckdosen. Hier existieren kulturspezifisch vor allem in der Konstruktion gravierende Unterschiede (s. Abb. 2).

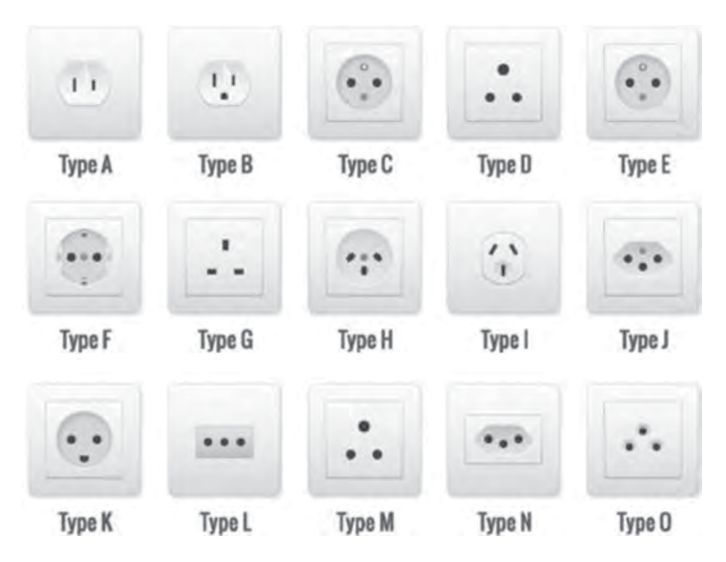


Abb. 2: Steckdosentypen weltweit (Bildquelle: Shutterstock)

Interessanterweise sind hier Konstruktionsunterschiede sogar im gleichen Sprachraum zu finden. So findet sich beispielsweise der Steckdosentyp G in Großbritannien, während der Steckdosentyp A bzw. B in Nordamerika verwendet wird. Ähnlich wie bei obigem Hammerbeispiel gibt es hier neben der gleichen Hauptfunktion eine Sekundärfunktion (Erdung), die nicht bei allen Steckdosentypen gegeben ist. Auch bei diesem Beispiel aus der Technik wird deutlich, dass eine Information über die Steckdosentypen nach Ländern für Übersetzer sehr wichtig sein kann, z.B. im Falle von Netzgeräten für ein Produkt für verschiedene Länder (z.B. Elektronik aus China für den europäischen Markt). Diese Information in einer mehrsprachigen Datenbank bei den Termini entsprechend zu codieren wäre eine große Hilfe für Übersetzer.

Aus dem Bereich der Wirtschaft kann beispielhaft die Steuergesetzgebung für die Kfz-Steuer in Dänemark (Kfz-Erstanmeldung) im Vergleich zu Deutschland herangezogen werden. Für alle Autos und Motorräder in Dänemark wird die Zulassungssteuer auf der Grundlage des Wertes des Fahrzeuges festgesetzt. Die Tabelle gibt die gültigen Beträge für 2021 wieder (s. Tab. 1).

Fahrzeug	Zulassungssteuer
Personenkraftwagen	25 % von bis zu 65.000 DKK, 85 % von 65.000-202.200 DKK und 150 % des restlichen Steuerwertes.
Motorrad	25 % von bis zu 20.000 DKK, 85 % von 20.000-68.000 DKK und 150 % des restlichen Steuerwertes.

Tabelle 1: Zulassungssteuer in Dänemark (Dänische Zoll- und Steuerverwaltung 2021)

Die Kfz-Steuer in Dänemark wird dabei – anders als in Deutschland – bei der Erstanmeldung des Kraftfahrzeuges als einmalige Zahlung in Gänze fällig. In Deutschland wird die Kfz-Steuer hingegen permanent über die gesamte Anmeldungszeit eines Kraftfahrzeuges (viertel-, halb- oder jährlich) erhoben. Dieser kulturspezifische Unterschied kann wiederum für Übersetzer in bestimmten Szenarien, beispielsweise bei dem Import von dänischen Neuwagen nach Deutschland, sehr wichtig sein. Dabei gilt nämlich, dass das Neufahrzeug keinesfalls vorher in Dänemark angemeldet werden darf, da sonst die dänische Kfz-Steuer in voller Höhe gezahlt werden muss. Hier wäre es sehr nützlich, wenn dieser kulturspezifische Unterschied ebenfalls in einer Datenbank bei den Fachtermini entsprechend hinterlegt ist, damit es zu keinen Missverständnissen, z.B. in den Übersetzungen der Kaufverträge führt.

Als Beispiel für kulturspezifische Unterschiede im rechtlichen Bereich sei auf die Produkthaftung in den USA im Gegensatz etwa zu Deutschland verwiesen. Bei der Produkthaftung in den USA können sich gegen den Hersteller eines Produktes Ansprüche aus Verschuldung, vertraglicher Gewährleistung oder Gefährdung ergeben. Dies ist zunächst gleich mit z.B. der deutschen Produkthaftung. Eine Produkthaftung in den USA kann aber darüber hinaus auch durch eine fehlerhafte oder nicht den US-Standards entsprechenden Produktdokumentation entstehen. In Deutschland ist eine vollständige Produktdokumentation zwar auch gefordert, die Anforderungen werden jedoch nicht so streng ausgelegt. Nach dem US-Produkthaftungsrecht muss der Hersteller in seiner Dokumentation konkret vor allen Gefahren des Produktes warnen, die beim Transport, der Installation, der Inbetriebnahme, der Wartung etc. entstehen (Handelsblatt 2021). Unterlässt der deutsche Hersteller dies, so ist er für den entstandenen Schaden haftbar. Dies ist insbesondere auf dem Hintergrund der Unterschiede zwischen dem deutschen und dem US-Prozessrecht, welches u.a. sehr hohe Entschädigungszahlungen mit Strafcharakter vorsieht

(sog. *punitive damages*) sowie die Möglichkeit von Massenklagen (sog. *class actions*) bietet, eine äußerst wichtige Information, die bei der Übersetzung von beispielsweise Produktdokumentation zur Verfügung stehen sollte.

2.2 Stand der Technik

Gegenwärtig existieren verschiedene technische Möglichkeiten, wie Wörter, ihre Bedeutungen (und ggf. ihre Übersetzungen) sowie dazugehörige Sachinformationen elektronisch gespeichert und abgerufen werden können. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Zum einen stehen an einem modernen Übersetzerarbeitsplatz **Elektronische Wörterbücher** zur Verfügung. Diese sind in der Regel in den Übersetzungsprozess im Rahmen einer integrierten Übersetzungsumgebung eingebunden. Die Wörterbücher sind in ihrer Struktur benennungsorientiert, d. h. ausgehend von dem jeweiligen Fachwort werden dort die verschiedenen Wortbedeutungen aufgelistet und deren entsprechende Übersetzung gegeben. Der Zugang zum Wörterbuch erfolgt über die Benennung/das Fachwort direkt aus der Übersetzungsumgebung heraus. Elektronische Wörterbücher enthalten meist Kontextinformationen zu den Termini und keine oder nur wenig Sachinformationen (z.B. in Definitionen).

Elektronische Lexika, die ebenfalls benennungsorientiert strukturiert sind, bieten zwar mehr Sachinformationen zu den Wortbedeutungen eines Fachworts/einer Benennung. Allerdings sind elektronische Lexika meist einsprachig und somit fehlen die Übersetzungen für die verschiedenen Wortbedeutungen. Elektronische Lexika sind zudem meist nicht direkt in integrierte Übersetzungsumgebungen eingebunden. Somit erfolgt das Nachschlagen von Sachinformationen zu einer Benennung/eines Fachwortes über ein separates Softwareprogramm bzw. auf entsprechenden Webportalen.

Um die genauere Verwendung/Nutzung von Fachwörtern im sprachlichen Kontext zu recherchieren, stehen dem Übersetzer weiterhin **linguistische Corpora** zur Verfügung. Diese geben umfangreiche Informationen zur Verwendung der jeweiligen Benennung/des jeweiligen Fachwortes anhand einer Vielzahl von Kontextbeispielen in der gesuchten Sprache. Jedoch enthalten linguistische Corpora keinerlei Sachinformationen oder logische Zusammenhänge. Darüber hinaus ist die Recherche in linguistischen Corpora meist ebenfalls nicht in die Übersetzungsumgebungen integriert. Der Zugang erfolgt, ähnlich wie bei elektronischen Lexika, über separate Software bzw. entsprechende Webportale.

Ein weiteres Instrument zur Verwaltung von Fachwortschatz stellen schließlich **Terminologiedatenbanken** dar. Sie bieten aufgrund des dort begriffsorientiert codierten Fachwortschatzes einen hervorragenden Zugang zu den Termini und ihren Übersetzungen. Im Unterschied zur

benennungsorientierten Struktur der vorgenannten Nachschlagewerke speichern begriffsorientierte/konzeptorientierte Systeme Termini mit nur jeweils einer Bedeutung pro Eintrag ab. Diese Erfassung erlaubt im Weiteren eine Hinterlegung entsprechender Übersetzungen einer Benennung/eines Fachwortes in unzähligen Sprachen. Dadurch, dass Terminologiedatenbanken begriffs- und nicht benennungsorientiert sind, erhält der Übersetzer aufgrund der eindeutigen Bedeutungszuordnung pro Eintrag immer die richtige Übersetzung der nachgeschlagenen Benennung in der Zielsprache. Zugleich kann die Sprachrichtung der Abfrage jederzeit gewechselt werden. Neben den eigentlichen Benennungen können in Terminologiedatenbanken pro Eintrag auch viele weitere Informationen wie z.B. Synonyme, Definitionen, Kontext, Grammatik, Fachgebiet, Bilder etc. hinterlegt werden. Eine Speicherung von logischen Zusammenhängen, insbesondere zwischen den einzelnen Einträgen, ist jedoch auch bei den gegenwärtig genutzten Terminologiedatenbanken nur bedingt, über Verweise oder Hyperlinks, möglich. Die Recherche in Terminologiedatenbanken erfolgt meist direkt aus den integrierten Übersetzungsumgebungen heraus. Im Falle von webbasierten Terminologiedatenbanken erlauben viele Übersetzungsumgebungen deren direkte Integration in das System über entsprechende Plug-ins.

Außer eingeschränkt die letztgenannten Terminologiedatenbanken verfügt keines der beschriebenen Softwarewerkzeuge über die Möglichkeit, codiertes Wissen in Form von handlungs-, sinn- und sachlogischen Zusammenhängen zu speichern. Die Hinterlegung/Speicherung von Begriffsrelationen/-beziehungen, sowohl hierarchischer (z.B. generische bzw. partitive Beziehungen) als auch nicht-hierachischer Art (z.B. funktionelle bzw. pragmatische Beziehungen) (DIN 2019) ist in keinem der Systeme möglich.

3. *Wissen codieren in Datenbanken*

Die in der Einführung genannte neue Generation von Datenbanksystemen versucht, das vorgenannte Problem zu adressieren. In den letzten Jahren werden zunehmend neue (Software-)Funktionalitäten bzw. Systeme angeboten, die neben mehrsprachiger Terminologieverwaltung die Möglichkeit bieten, die o. g. Beziehungsrelationen zusammen mit der Terminologie in einem System abzubilden. Dies wird entweder durch technische Ergänzungen in schon existierenden Terminologiedatenbanken realisiert, oder es werden neue Softwaresysteme für diesen Zweck entwickelt.

3.1 Ansätze und Methoden

Neben den schon existierenden Terminologiedatenbanken sind zwei Arten von neuen Systemen zu unterscheiden. Zu einem werden Systeme angeboten, die nur bestimmte Beziehungsrelationen als Option bereitstellen. Zum anderen sind es Systeme, die es dem Nutzer gestatten, unbeschränkt neue Beziehungsrelationen zwischen einzelnen Einträgen/Begriffen zu definieren. Im Folgenden werden die verschiedenen Lösungen kurz vorgestellt und mit Hilfe von prototypischen Beispieldatenbanken, die an der Johannes-Gutenberg-Universität in Germersheim im Rahmen eines Forschungsseminars entwickelt wurden, erläutert.

3.1.1 Terminologiedatenbanken

Terminologiedatenbanken bieten neben der Erfassung zusätzlicher Informationen von z.B. Definitionen oder Bildern auch die Möglichkeit, Einträge/Begriffe untereinander zu verknüpfen. Allerdings kann dies nur durch textuelle Verweise bzw. durch Hyperlinks erfolgen. Dabei kann die Art der Beziehung nicht explizit benannt werden. Beispiele für entsprechende Terminologiedatenbanken wären Trados MultiTerm, MemoQ, CrossTerm, TermStar u. v. a. m. Ein Beispiel für eine solche Verknüpfung zeigt Abb. 3.



Abb. 3: Terminologiedatenbank in MultiTerm (Beispieldatenbank: Medizin-Reanimation DE-EN)

In dem angezeigten Eintrag ist im Datenfeld „Kontext" – hier unterstrichen gekennzeichnet – der Hyperlink zu dem Eintrag „Thoraxkompressionen" zu sehen. Der Eintrag kann durch einen einfachen Mausklick aufgerufen werden und ist somit direkt mit dem angezeigten Eintrag „Endotrachealtubus" verbunden. Die Art der Relation geht aus dieser Verbindung jedoch nicht hervor.

3.1.2 Datenbanken mit vorgegebenen Beziehungsrelationen

(Terminologie-)Datenbanken mit vorgegebenen Beziehungsrelationen erlauben die zusätzliche Erfassung von logischen Zusammenhängen zwischen Einträgen/Begriffen. Dabei werden durch das Programm bestimmte Begriffsbeziehungen vorgegeben (z.B. nur generische und partitive). Ein Beispiel für ein solches System wäre die Softwareplattform Coreon von der gleichnamigen Firma. Abb. 4 zeigt einen Eintrag in einem solchen System.

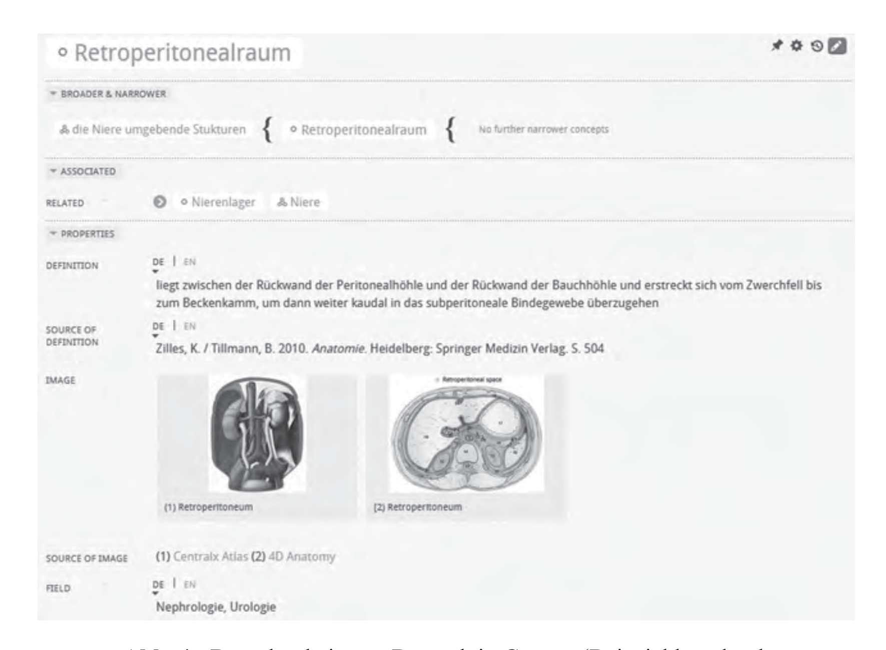


Abb. 4: Datenbankeintrag Deutsch in Coreon (Beispieldatenbank Nierentumore DE-EN)

Im Datenfeld „Broader & Narrower" ist zu sehen, dass der angezeigte Eintrag einen Unterbegriff des Ordnungseintrags „die Niere umgebende Strukturen" ist. Die Art der Beziehung wird in der grafischen Darstellung auch visuell gekennzeichnet (am Ende der Verbindungslinie, z.B. mit einem

Viereck/Instanzbeziehung). Diese Kennzeichnung ist gerade in Übersichtsgrafiken eines Begriffssystems sehr hilfreich (s. Abb. 5).

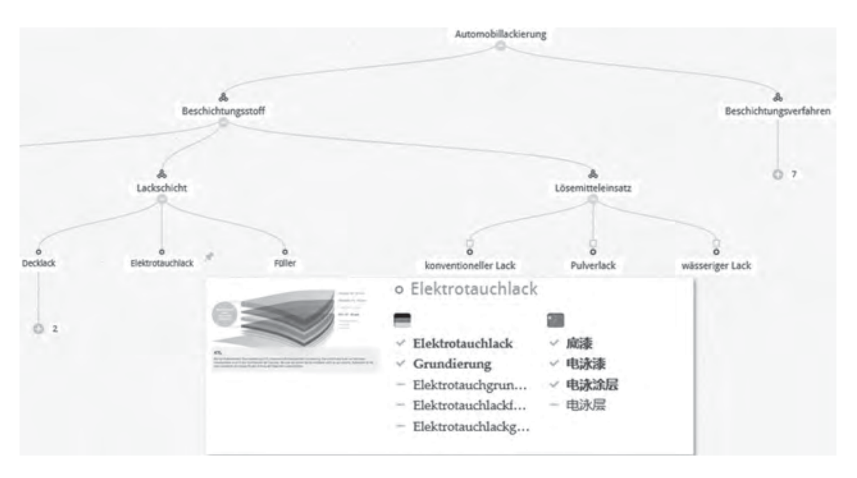


Abb. 5: Begriffssystem Deutsch in Coreon (Beispieldatenbank Automobillackierung DE-CN)

3.1.3 Datenbanken mit frei definierbaren Beziehungsrelationen

In Datenbanken, in denen Beziehungsrelationen völlig frei definiert werden können, kann die zusätzliche Erfassung von logischen Zusammenhängen sehr differenziert erfolgen. Da die Zahl der Relationen nicht beschränkt und die Art der Relation frei definierbar ist, sind in einer solchen Datenbank alle erdenklichen handlungs-, sinn- und sachlogischen Zusammenhänge codierbar. Beispiele für solche Systeme wären Empolis Intelligent Views Plattform oder LookUp der Fa. D.O.G. GmbH. Abb. 6 zeigt eine durch den Nutzer festgelegte Begriffsbeziehung.



Abb. 6: Begriffssystem Deutsch auf Empolis mit benutzerdefinierter Begriffsrelation „hilft bei" (Beispieldatenbank COPD DE-IT)

3.2 Wissensdatenbanken – Beispiele

In diesem Kapitel sollen – zur weiteren Veranschaulichung – zusätzliche Beispiele zu den Datenbanken mit vorgegebenen bzw. frei definierbaren Beziehungsrelationen gegeben werden, um die Möglichkeiten der Wissenscodierung noch näher zu erläutern.

Abbildung 7 zeigt ein Begriffssystem in einer Datenbank mit vorgegebenen Beziehungsrelationen. Das Symbol am jeweiligen Ende der Verbindung zwischen den Einträgen (hier Pfeil/generische Beziehung bzw. Viereck/Instanzbeziehung) signalisiert den Typ der Begriffsrelation.



Abb. 7: Begriffssystem Deutsch in Coreon (Beispieldatenbank Wirtschaft – Gesellschaftsverträge DE-ES)

Die Unterstützung der Mehrsprachigkeit ist in diesen Systemen dadurch gegeben, dass jederzeit zwischen verschiedenen Sprachen hin- und hergeschaltet werden kann. Abb. 8 zeigt eine Datenbank in chinesischer Sprache. Die gewählten vorgegebenen Relationen sind erneut anhand der Symbole (hier Viereck/Instanzbeziehung und Raute/partitive Beziehung) deutlich zu erkennen. Beim Anklicken eines Eintrags/Begriffs wird ein Fenster mit den fremdsprachlichen Entsprechungen angezeigt.

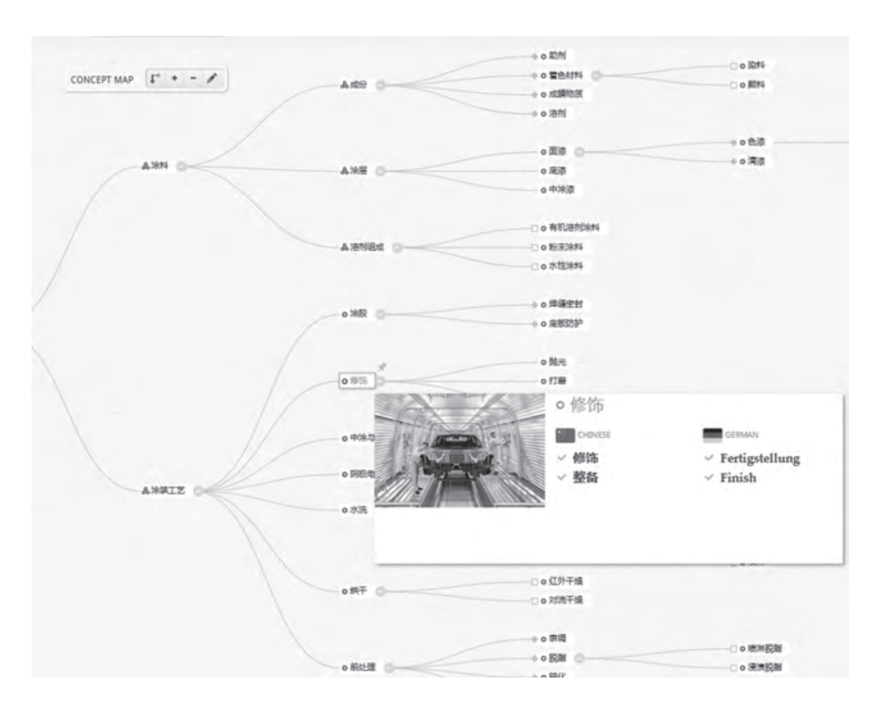


Abb. 8: Begriffsystem Chinesisch in Coreon (Beispieldatenbank Automobillackierung DE-CN)

Abb. 9 zeigt eine Datenbank zur Neuroanatomie (DE-EN-PL) auf der Empolis Plattform. Neben dem Begriffsnetz ist dort auf der linken Seite einer Legende zu sehen, die – nach Farben unterschieden – die Zugehörigkeit der einzelnen Einträge zu bestimmten Sachgruppen (Organ, Zelle, Teile der Zelle etc.) zeigt.



Abb. 9: Begriffssystem Polnisch auf der Empolis Plattform (Beispieldatenbank Neuroanatomie DE-EN-PL)

Die jeweiligen Sprachversionen (DE-EN-PL) können durch einfaches Aufrufen des Netzes in der anderen Sprache angezeigt werden. Abb. 10 zeigt dieselbe Datenbank in englischer Sprache.



Abb. 10: Begriffssystem Englisch auf der Empolis Plattform (Beispieldatenbank Neuroanatomie DE-EN-PL)

4. *Fazit und Ausblick*

Die genaue Betrachtung der neuen Möglichkeiten bzw. Systeme zur Erfassung von Begriffsrelationen hat gezeigt, dass eine Erfassung von handlungs-, sinn- und sachlogischen Zusammenhängen grundsätzlich elektronisch möglich ist. Die beschriebenen neuen, sog. Wissensdatenbanken sind mittlerweile softwareseitig sehr weit entwickelt. Neben Datenbanken mit vorgegebenen Beziehungsrelationen existieren dabei Systeme, in denen Relationen zwischen Begriffen frei definierbar sind. Die entsprechenden Relationen sind in allen Systemen leicht zu codieren. Deren Darstellung erfolgt intuitiv verständlich und durch die mehrsprachige Hinterlegung der entsprechenden Termini sind diese Systeme hervorragend als Unterstützung des Übersetzungsprozesses geeignet.

Die Codierung eines komplexen Begriffssystems zur inhaltlichen Unterstützung der Übersetzertätigkeit ist somit heute schon möglich. Die eingangs gestellte Forschungsfrage, ob diese neuen sog. Wissensdatenbanken grundsätzlich geeignet sind, kulturspezifische Aspekte von Terminologie zu codieren, muss folglich mit ja beantwortet werden.

Die zweite Frage, inwieweit die genannten neuen Funktionalitäten auch dafür geeignet sind, kulturspezifische Sachverhalte so zu speichern und zu verwalten, dass diese dem Übersetzer im Übersetzungsprozess sinnvoll und effizient zur Verfügung stehen und somit eine valide Lösung für das genannte Problem bieten, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig beantwortet werden, da die Einbindung der entsprechenden Systeme in integrierte Übersetzungsumgebungen gerade erst realisiert wird. Eine erste, vielversprechende Implementierung gibt es gegenwärtig für das System Coreon in Verbindung mit der integrierten Übersetzungsumgebung von Trados Studio (Coreon 2021).

Literatur

Coreon (2021): Knowledge meet language. Webseite: https://www.coreon.com/news (zuletzt abgerufen am 24.07.2021)

Dänische Zoll- und Steuerverwaltung (2021): Zulassungssteuer. Webseite: https://skat.dk/skat.aspx?oid=2244599&lang=de (zuletzt aufgerufen am 24.07.2021)

DIN (2019): DIN 2331:2019-12 Begriffssysteme und ihre Darstellung. Deutsches Institut für Normung. Beuth Verlag GmbH, Berlin.

Duden (2021): Eintrag Ontologie. Webseite: https://www.duden.de/rechtschreibung/Ontologie (zuletzt aufgerufen am 26.10.2021)

Handelsblatt (2021): Produkthaftung in den USA. Webseite: https ://firmen.handelsblatt.com/produkthaftung-usa.html (Zuletzt aufgerufen am 23.07.2021)

Preißler, Gerhard (2016): Das Bundessprachenamt – ein buntes Spektrum an sprachlichen Herausforderungen und beruflichen Optionen. Vorträge zur Berufsorientierung. Germersheim: Vortragspräsentation vom 6. Juli 2016.

Rösener, Christoph (2016): Die Bedeutung von Terminologiearbeit für das Übersetzen und Dolmetschen. In: Jörg Henning/Marita Tjarks-Sobhani (Hrsg.): Terminologiearbeit für Technische Dokumentation. tekom-Schriften zur Technischen Kommunikation, Bd. 21, Verlag tcworld GmbH, S. 142–153.

Schmitt, Peter A. / Gerstmeyer, Lina / Müller, Sarah (2016a): Übersetzer und Dolmetscher – Eine internationale Umfrage zur Berufspraxis. Berlin: BDÜ Weiterbildungs- und Fachverlagsgesellschaft mbH.

Schmitt, Peter A. (2016b): Was ist (wenn überhaupt) kulturspezifisch in der Technik: Begriffe oder Gegenstände? In: Petra Drewer, Felix Mayer, Klaus-Dirk Schmitz (Hrsg.): Terminologie und Kultur. Deutscher Terminologie-Tag e. V., Akten des Symposions, Mannheim, 3.–5. März 2016, SDK Systemdruck Köln, S. 23–34.

Fachsprachliche Terminologie: kontrastiv und theorieübergreifend

Christian Lang, Roman Schneider (Mannheim)

Abstract: Seit Mitte der 1990er Jahre wird am Institut für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim erforscht, wie der hochkomplexe Gegenstandsbereich „Grammatik“ unter Ausnutzung hypertextueller Navigationsstrukturen wissenschaftlich fundiert und anschaulich vermittelt werden kann. Eine zentrale Bedeutung kommt folglich einer konsistenten, theorieübergreifenden Vernetzung sämtlicher Textinhalte zu. Um eine automatisierbare Bezugnahme zwischen mit unterschiedlichem terminologischem Vokabular formulierten, aber das gleiche sprachliche Phänomen beschreibenden Inhalten zu befördern, bildet eine onomasiologisch konzipierte Terminologiedatenbank das Rückgrat des Online-Systems. Der Beitrag beschreibt Konzeption und Aufbau der skizzierten linguistischen Fachterminologie.

Keywords: Terminologiedatenbank, mehrdeutige Ausdrucke, Fachkommunikation, Online-Grammatiken, Grammis, Terminologiemanagement

1. Motivation und Einführung

Terminologische Vielfalt und der angemessene Umgang damit sind in der germanistischen Sprachwissenschaft – wie in vielen anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg multipolar entwickeln – regelmäßig diskutierte Themen. Geprägt vom steten Nach-, Neben- und Miteinander konkurrierender Theorien und Paradigmen, gestalten sich die systematische Erfassung und Ordnung eines konsistenten Vokabulars für die Beschreibung des gemeinsamen Untersuchungsgegenstands „Sprache“ ohne Zuhilfenahme terminologischer Methodenkompetenz schwierig (vgl. Lang/Schneider/Schwinn/Suchowolecz/Wöllstein 2020).

Vor diesem Hintergrund beschreibt der vorliegende Beitrag die Implementierung einer deskriptiv und onomasiologisch ausgerichteten linguistischen Fachterminologie sowie deren Einsatz für die empirische Nutzungsanalyse grammatischer Fachbegriffe in unterschiedlichen Anwendungskontexten. Die Problematik mehrdeutiger Ausdrücke für die Fachkommunikation wird an ausgewählten Beispielen verdeutlicht. Weiterhin herausgestellt wird die Bedeutung visueller computergestützter Werkzeuge, die Beziehungen zwischen Synonymen, Hyponymen, Meronymen etc. grafisch darstellen, für die Arbeit mit und die Exploration von sprachwissenschaftlichen Fachvokabularien. Abschließend sollen tatsächliche Verteilungen – und damit Vertrautheit

und Akzeptanz – grammatischer Termini in theoretisch bzw. nutzergruppenspezifisch heterogenen Fachtexten beleuchtet werden. Zur Abdeckung der internationalen Perspektive wenden wir unseren statistischen Ansatz auch auf kontrastiv ausgerichtete Fachtexte an.

2. Fachterminologie in Online-Grammatiken

Seit Mitte der 1990er Jahre wird am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim erforscht, wie der hochkomplexe Gegenstandsbereich „Grammatik" unter Ausnutzung hypertextueller Navigationsstrukturen gleichermaßen wissenschaftlich fundiert und anschaulich vermittelt werden kann. Das grammatische Online-Informationssystem *grammis* (Schneider/Schwinn 2014; *grammis.ids-mannheim.de*) wendet sich nicht allein an Forscherinnen und Forscher und die interessierte Öffentlichkeit in Deutschland, sondern in gleichem Maße an Germanistinnen und Germanisten und Deutsch-Lernende auf der ganzen Welt. *Grammis* versammelt multimedial aufbereitetes Fachwissen auf über 3000 Webseiten bzw. dahinterliegenden XML-kodierten Informationseinheiten, ergänzt um Wörterbücher, Bibliografien und linguistisch motivierte Datenbanken zu ausgewählten grammatischen Phänomenen (vgl. z.B. Hansen-Morat et al. 2016).

Bereits seit seinen Anfangstagen hat das Informationssystem mit terminologischer Varianz umzugehen, d.h. mit dem Umstand, dass fachsprachliche Benennungen selbst in fachspezifischen Publikationen nicht durchgehend eindeutig verwendet werden (Roelcke 2005, 63 ff.). In der deutschsprachigen Germanistik weisen bereits grundlegende Konzepte Doppeldeutigkeiten auf, die mitunter wissenschaftliche – und erst recht in die breitere Öffentlichkeit gerichtete – Kommunikation erschweren. Als Beispiel sei der Satzbegriff genannt, bei dem je nach Verwendung bzw. theoretischer Fundierung unterschiedliche Abgrenzungen zu nicht-satzförmigen sprachlichen Einheiten gezogen werden:

> „Die Sprachwissenschaft allerdings tut sich schwer mit der Doppeldeutigkeit von *Satz*. In der englischen und französischen Tradition unterscheidet man terminologisch zwischen *sentence* bzw. *phrase* und *clause* bzw. *proposition*, jeweils für die Mitteilungseinheit und die grammatische Einheit. In der Sprachwissenschaft des Deutschen hat sich eine solche Unterscheidung nicht eingebürgert." (Zifonun 2021, 213)

Neben wissenschaftstheoretisch begründbaren Mehrdeutigkeiten entsteht terminologische Varianz in der Linguistik auch durch individuelle Uneinheitlichkeiten von Definitionen, die eher nicht inhaltlich herleitbar erscheinen.

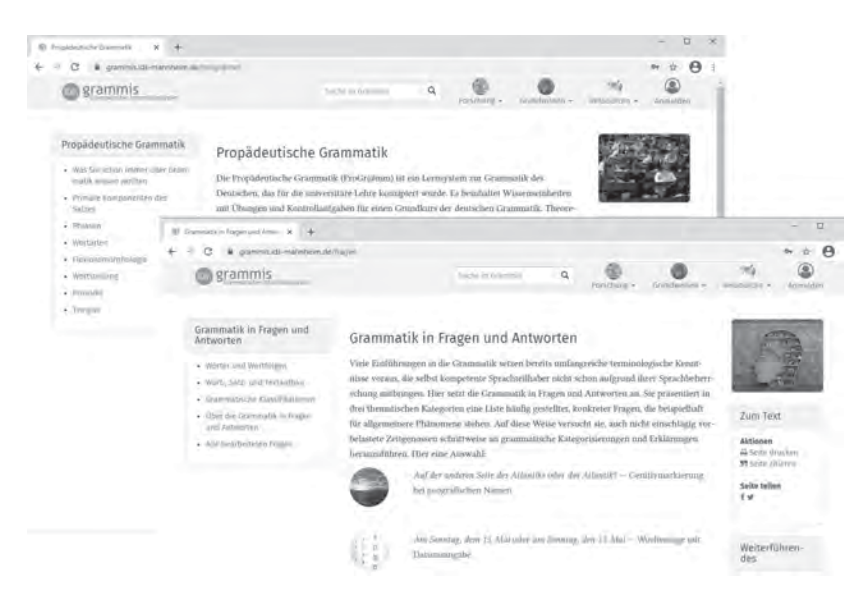


Abb. 1: Das grammatische Informationssystem *grammis*

Die Konsequenzen in didaktischen Kontexten und insbesondere für Sprachlernende sind hinlänglich bekannt:

> „Wenn man sich diese Darstellungen der Grammatik anschaut, muss man feststellen, dass nicht nur die darin verwendete Terminologie uneinheitlich ist, sondern dass mit demselben Begriff [i.S.v. Benennung, Anm. d. Autoren] auch unterschiedliche Inhalte bezeichnet werden. [. . .] Das kann durchaus den Lernprozess eines [. . .] Studierenden beeinträchtigen.“ (Bianco 2007, 3)

Grammis muss notwendigerweise mit terminologischen Inkonsistenzen umgehen, da es Inhalte unterschiedlicher Herkunft aggregiert und gleichzeitig variable Nutzergruppen adressiert. Einerseits gegründet auf den Festlegungen der *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun et al. 1997), verfolgen die Autoren andererseits das Ziel, in die digitale Überarbeitung auch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse und methodische Weiterentwicklungen einfließen zu lassen. Spätestens mit der Öffnung für die sprachinteressierte Öffentlichkeit mit der Propädeutischen Grammatik *ProGr@mm* und der *Grammatik in Fragen & Antworten* (Abbildung 1) kommt der Umstand hinzu, dass nicht nur den einzelnen Modulen unterschiedliche theoretische Klassifizierungen zugrunde liegen, sondern insbesondere auf Leserseite mit einem uneinheitlichen Vorwissen – sprich: Terminologieinventar – gerechnet werden muss. Dabei gilt es, ein breites Nutzungsspektrum vom interessierten Laien über

professionell mit Sprache befasste Berufsgruppen bis hin zu Sprachwissenschaftlern unterschiedlicher theoretischer Ausrichtung abzudecken. Vor diesem Hintergrund lautet die Kernfrage: Wie finden Informationssuchende – im Einzelfall nicht nur mit unterschiedlich stark ausgeprägter linguistischer Bildung, sondern insbesondere mit theorieabhängig variablem terminologischem Vokabular (vgl. Suchowolec et al. 2016) – die passende Stecknadel im Heuhaufen fachsprachlicher Inhalte?

3. Onomasiologisches Terminologiemanagement

Um das effektive Auffinden passender Informationseinheiten zu befördern, kommt der konsistenten, theorieübergreifenden Vernetzung sämtlicher Inhalte eine zentrale Bedeutung zu. Das Rückgrat des Online-Systems bildet deshalb eine onomasiologisch konzipierte Terminologiedatenbank (Suchowolec et al. 2017).[1] Darin werden Fachtermini vermittels aus Ontologien und Thesauri bekannten semantischen Relationen zu einem Begriffssystem verwoben. Kodiert sind hierarchische Abstraktionsbeziehungen („X ist Oberbegriff von Y"), hierarchische Bestandsbeziehungen („X ist Teil von Y") und nicht-hierarchische Assoziativbeziehungen („X und Y haben miteinander zu tun"). Auf diese Weise wird abstraktes terminologisches Wissen in einen weiteren grammatischen Kontext eingebunden. Dies ermöglicht unter anderem eine automatisierbare Bezugnahme zwischen mit unterschiedlichem terminologischem Vokabular formulierten, aber das gleiche sprachliche Phänomen beschreibenden Inhalten: Die Relationen vermitteln in terminologischen Zweifelsfällen zwischen System und Nutzer. Über die Relationen hinaus können in der Datenbank den Begriffen weitere Attribute zugewiesen werden. Darunter findet sich ein so genannter Theoriestempel, der Ambiguitäten auflöst, die dann entstehen, wenn unterschiedliche Begriffe dieselbe Vorzugsbenennung aufweisen. Dieses Szenario betrifft vor allem solche Fälle, in denen verschiedene linguistische Theorien oder Traditionen ein und denselben Terminus für unterschiedliche Konzepte verwenden. Abbildung 2 zeigt die Modellierung im Falle zweier sich teilüberlagernder Pronomen-Begriffe anhand hierarchischer Ober- und Unterbegriffsrelationen. Die Disambiguierung der deckungsgleichen Vorzugsbenennungen erfolgt mithilfe des Theoriestempels. Dieser ist in einem Fall leer, im anderen Fall auf „Systematische Grammatik" festgelegt.

1 Die Terminologiearbeiten wurden in ähnlicher Form u.a. in Lang/Suchowolec 2020 beschrieben.



Abb. 2: Parallele Begriffsstrukturen am Beispiel des Pronomens

Zum Management von Synonymie können jedem Begriff zudem verschiedene Benennungen zugewiesen werden. Dies ermöglicht Nutzerinnen und Nutzern mit unterschiedlichem Vorwissen in das System einzusteigen und dennoch am gesuchten Ziel anzukommen: *Wem-Fall* und *Dativ* als Suchbegriffe führen dank des Synonymiemanagements zum selben Ziel.

Verschiedene Zugangswege eröffnen sich nicht nur auf der Benennungsebene. Auch auf Begriffsebene wird der deskriptive Aspekt der Terminologiearbeit betont, indem unterschiedliche Sichtweisen auf ein Phänomen parallel abgebildet werden (vgl. Abbildung 2). Nutzerinnen und Nutzer, die beispielsweise vertraut mit dem Begriff des *Personalpronomens* sind, werden auf diese Weise mit anderen Sichtweisen auf das Phänomen bekannt gemacht (im konkreten Beispiel mit der Aufteilung in die Begriffe *Kommunikanten-Pronomen* und *anaphorisches Personalpronomen* anstelle eines gemeinsamen Begriffs *Personalpronomen* in der Systematischen Grammatik). So gelingt es, Inhalte unterschiedlicher Herkunft in einer Systematik zu integrieren und gleichzeitig variable Nutzergruppen anzusprechen.

Zur Begründung eines Grundstocks fachsprachlicher Ausdrücke wurde eine automatische Termextraktion (ATE) auf die Gesamtheit aller *grammis*-Inhalte angewandt (Lang et al. 2018). Dieses Verfahren kombiniert korpuslinguistische und statistische Methoden für die automatisierte Ermittlung relevanter Termini aus einem Fachkorpus. Die fortlaufende Überarbeitung des Begriffssystems (sowie der assoziierten Kurztexte) nutzt ein speziell entwickeltes Visualisierungswerkzeug, das die Relationen eines Begriffes über mehrere Hierarchieebenen als Graph darstellt und den Autoren so einen visuellen Zugang zu terminologischen Strukturen verschafft (vgl. Abbildung 3).

Neben einer konsistenten Makrostruktur (Vernetzung von Begriffen) enthält die Terminologiedatenbank auch eine Vielzahl von erklärenden Kurzartikeln zu ausgewählten grammatischen Termini in einer normierten Mikrostruktur (Kurzdefinition, Erläuterungstext, Bestand, Beispiele/Korpusbelege, weiterführende Hinweise).

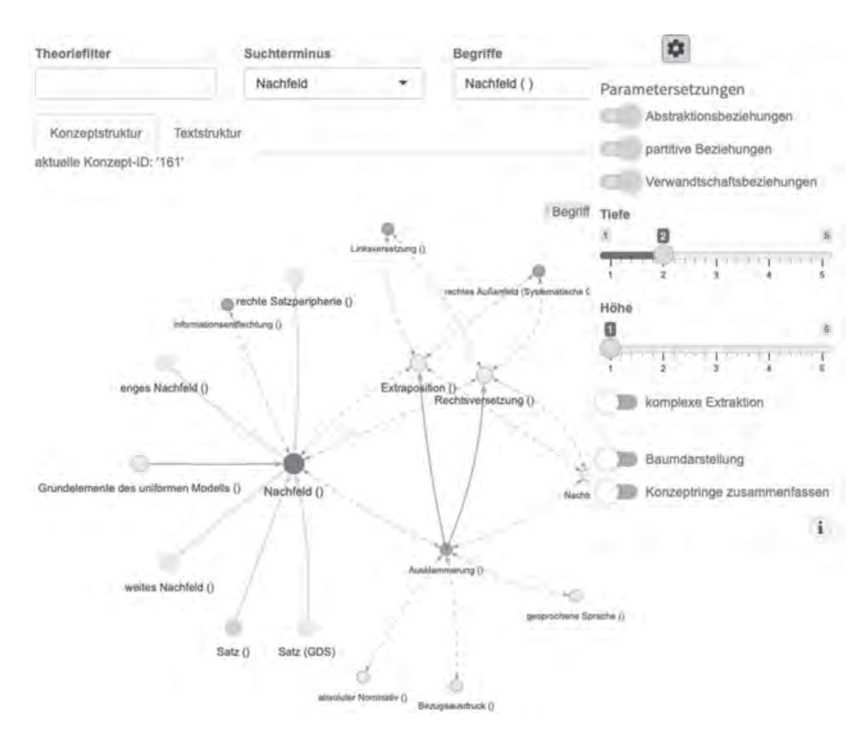


Abb. 3: Das terminologische *grammis*-Visualisierungswerkzeug im Einsatz; rot markiert: Ober-/Unterbegriff-Relation; grün markiert: partitive Ober-/Unterbegriff-Relation; blau markiert: Verwandtschaftsbeziehung

4. Terminologienutzung in der Praxis

Grammis-Module setzen wechselnde thematische Schwerpunkte und richten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Folglich ähnelt sich das terminologische Inventar in den Texten im Gros, im Detail sind jedoch Unterschiede festzustellen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden in der Folge anhand verschiedener deskriptiver Analysen und Auswertungen des Terminigebrauchs in den Modulen *Grammatik in Fragen und Antworten (GiFuA), Systematische Grammatik (SysGra), Propädeutische Grammatik (ProGr@m)* und *Kontrastive Grammatik (EuroGr@m)* präsentiert. Grundlage aller Analysen ist ein Abgleich der jeweiligen Modultexte mit der Terminologiedatenbank. Insgesamt finden sich in dieser 4.139 Termini, davon tauchen in den untersuchten Texten der Module 1.370 auf. Tabelle 1 zeigt den Anteil, den grammatische Termini an der Gesamtzahl der Token in den Texten der vier untersuchten *grammis*-Module ausmachen. *Grammatik in Fragen und Antworten* weist dabei die geringste Termini-Dichte auf, was dadurch erklärt werden kann, dass dieses Modul eine eher populärwissenschaftliche Ausrichtung hat und so im Interesse

Tabelle 1: Anteil Termini an der Gesamtzahl der Token pro *grammis*-Modul

	GiFuA	SysGra	ProGr@m	EuroGr@m
Anteil Termini an Token	3,7 %	7,6 %	5,8 %	7,5 %

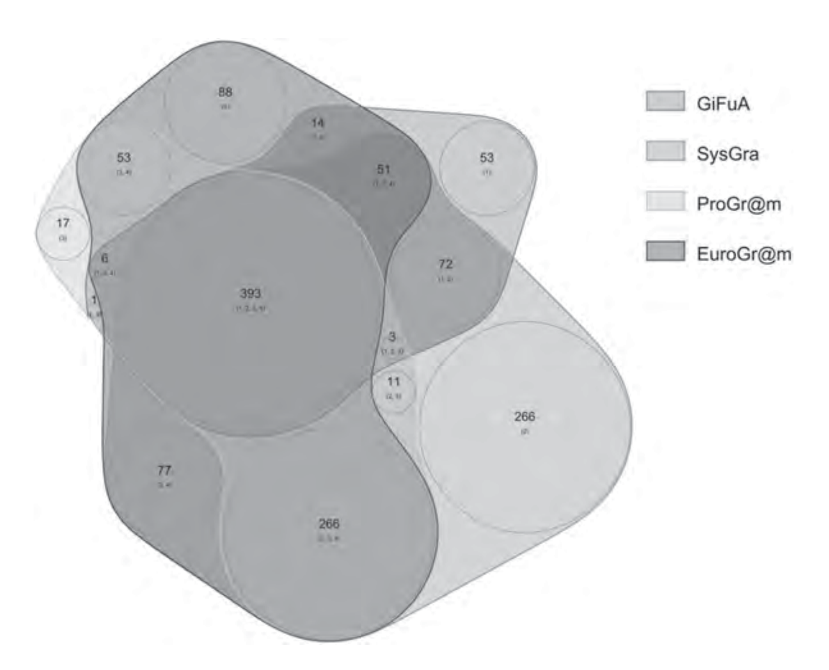


Abb. 4: Überschneidung von Terminiverwendung in den *grammis*-Modulen; GiFuA = Grammatik in Fragen und Antworten, SysGra = Systematische Grammatik, ProGr@m = Propädeutische Grammatik, EuroGr@m = kontrastive Grammatik

eines niederschwelligen Zugangs im Vergleich mit den wissenschaftlich ausgerichteten übrigen drei Modulen Termini sparsamer eingesetzt werden.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede im terminologischen Inventar der *grammis*-Module sind in Abbildung 4 in Form eines Venn-Diagramms dargestellt. Dabei zeigt sich, dass nur 393 von insgesamt 1.370 in *grammis* verwendeten Termini in allen vier Modulen auftreten. Ergänzend zeigt eine Betrachtung der relativen Frequenzen, dass die jeweils häufigsten Termini in den Modulen weitgehend identisch sind. *Verb* ist nahezu immer der frequenteste Terminus (Ausnahme ist die *Systematische Grammatik,* in der *Satz* die höchste relative Frequenz aufweist und *Verb* nur zweithäufigster Terminus ist); *Satz* ist nur in *Grammatik in Fragen und Antworten* nicht unter den fünf prominentesten

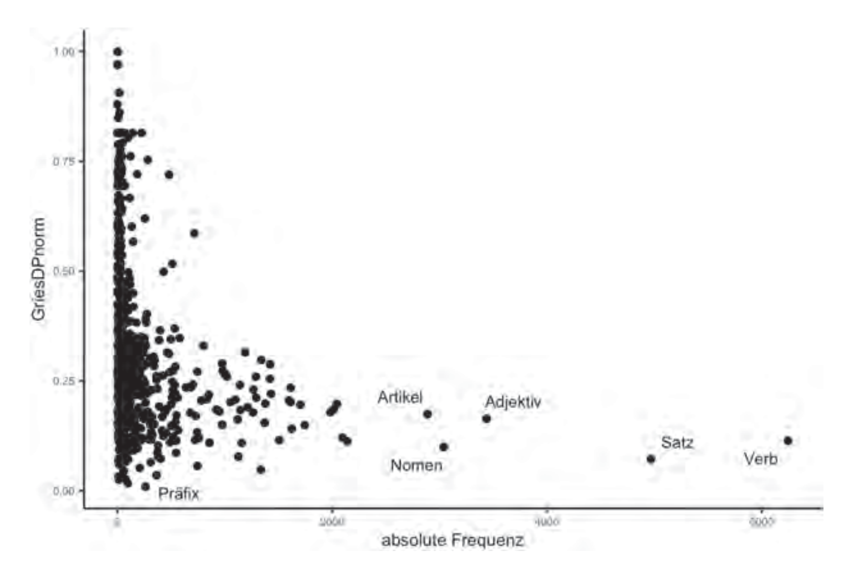


Abb. 5: Dispersionsmaß DP Norm (Gries 2008) der Termini in den vier *grammis*-Modulen

Termini. Abbildung 5 unterstreicht, dass basale Termini wie *Verb*, *Satz*, *Adjektiv*, *Nomen* und *Artikel* nicht nur absolut betrachtet häufig, sondern darüber hinaus auch weitgehend gleichmäßig auf alle Module verteilt auftreten. In der Darstellung wird auf der x-Achse die absolute Frequenz und auf der y-Achse das Dispersionsmaß DP-Norm (Gries 2008) abgebildet. DP-Norm gibt an, wie gleichmäßig ein Terminus auf die Module verteilt ist. Der Terminus mit dem höchsten DP-Wert (und damit der am gleichmäßigsten verteilte) ist *Präfix*.

Basierend auf Abbildung 4 lassen sich auch terminologische Unterschiede zwischen den Modulen feststellen. So tauchen etwa 53 Termini exklusiv in der *Grammatik in Fragen und Antworten* auf. Dabei handelt es sich unter anderem um deutsche Alternativen zu Termini lateinischen oder griechischen Ursprungs, drei Beispiele sind in Tabelle 2 aufgeführt: *Wemfall*, *Wenfall* und *Wesfall*. Die Tabelle beinhaltet darüber hinaus auch die (gängigeren) Termini *Dativ*, *Akkusativ* und *Genitiv*. Während letztere in allen vier *grammis*-Modulen auftreten, finden sich die deutschsprachigen Entsprechungen nur im populärwissenschaftlich ausgerichteten Modul *Grammatik in Fragen und Antworten*. Wobei einschränkend bemerkt werden muss, dass *Dativ*, *Akkusativ* und *Genitiv* auch in der *Grammatik in Fragen und* Antworten weitaus häufiger auftreten als die deutschen Entsprechungen *Wemfall*, *Wenfall* und *Wesfall* (bspw. weist *Dativ* in *Grammatik in Fragen und Antworten* eine relative Frequenz von 0,023 auf, während *Wemfall* eine relative Frequenz von 0.0003 hat).

Tabelle 2: Auftreten ausgewählter Termini in den verschiedenen Modulen

Terminus	GiFuA	ProGr@m	SysGra	EuroGr@m
Wemfall	Ja	Nein	Nein	Nein
Dativ	Ja	Ja	Ja	Ja
Wenfall	Ja	Nein	Nein	Nein
Akkusativ	Ja	Ja	Ja	Ja
Wesfall	Ja	Nein	Nein	Nein
Genitiv	Ja	Ja	Ja	Ja



Abb. 6: Terminologie in *grammis*-Modulen mit unterschiedlichen Zielgruppen

Weiterführend illustriert der Vergleich *von Grammatik in Fragen und Antworten und Systematische Grammatik* in Abbildung 6 die unterschiedliche Verwendung von Fachbegriffen in der für ein wissenschaftliches Publikum konzipierten *Systematischen Grammatik* (linke obere Hälfte) bzw. der eher populärwissenschaftlich ausgerichteten *Grammatik in Fragen & Antworten* (rechte untere Hälfte). Termini, die nahe an der diagonalen Trennlinie liegen, z.B. *Satz* oder *Verb*, weisen ähnliche relative Frequenzen in beiden Modulen auf. Weiter entfernte Termini, z.B. *Skopus* bzw. *Einzahl*, sind typisch für das jeweilige Modul.

Abbildung 7 schließlich zeigt einen Vergleich des terminologischen Inventars innerhalb des Moduls *Kontrastive Grammatik (EuroGr@m)* differenziert nach den Fokussprachen Französisch, Italienisch, Norwegisch, Polnisch und Ungarisch. Abgebildet sind die für die einzelnen Sprachen exklusiven Termini. Dabei erschließt sich der Einsatz von Termini bzw. Termini-Paraphrasen in der jeweiligen Kontrastsprache, die Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zusätzliche sprachabhängige Zugangswege zu inhaltlich parallelen Sektionen eröffnen sollen.



Abb. 7: Vergleich des terminologischen Inventars in den Kontrastsprachen von EuroGr@m

5. Fazit und Ausblick

Die *grammis*-Terminologiedatenbank eröffnet Informationssuchenden situativ und fachsprachlich variable Zugänge zu grammatischen Inhalten. Zukünftig werden weitere semantische Navigationshilfen zu erforschen und zu implementieren sein; erste Studien zu terminologieunabhängigen Lösungen, etwa unter Nutzung von Beispielmustern, liegen vor (Schneider 2018).

Aktuelle Bedarfe für den Gegenstandsbereich Grammatik lassen sich nachweisen: Hennig/Löber (2010) zeigen anhand einer Studie, in deren Rahmen Probandinnen und Probanden unter Zuhilfenahme des Dudens Lösungen für grammatische Probleme suchen sollten, dass dabei das individuelle terminologische Fachwissen eine zentrale Rolle spielt. Auch die Analyse von Suchanfragen, die im Zeitraum vom Oktober bis Dezember 2018 durch Nutzerinnen und Nutzer in das Volltext-Suchfeld von *grammis* eingegeben wurden, deutet in eine ähnliche Richtung. Abbildung 8 illustriert die Auswertung dieser Suchanfragen, die in vier Kategorien unterteilt wurden: allgemeinsprachlich formulierte Anfrage mit und ohne sprachliches Beispiel (*parkieren, sie leitete ein pleites Unternehmen, Schweinebraten, Anfang diesen Jahres*), abweichender Terminologiegebrauch (*Apostrophitis*), Suche anhand eines Eigennamens sowie Suche anhand eines exakten Terminus. Dabei zeigt sich, dass knapp 42 % aller Suchanfragen gar keine Terminologie enthalten und mithin Zugangswege, die terminologische Kenntnisse nicht oder nur eingeschränkt voraussetzen, ein echtes Desiderat darstellen.

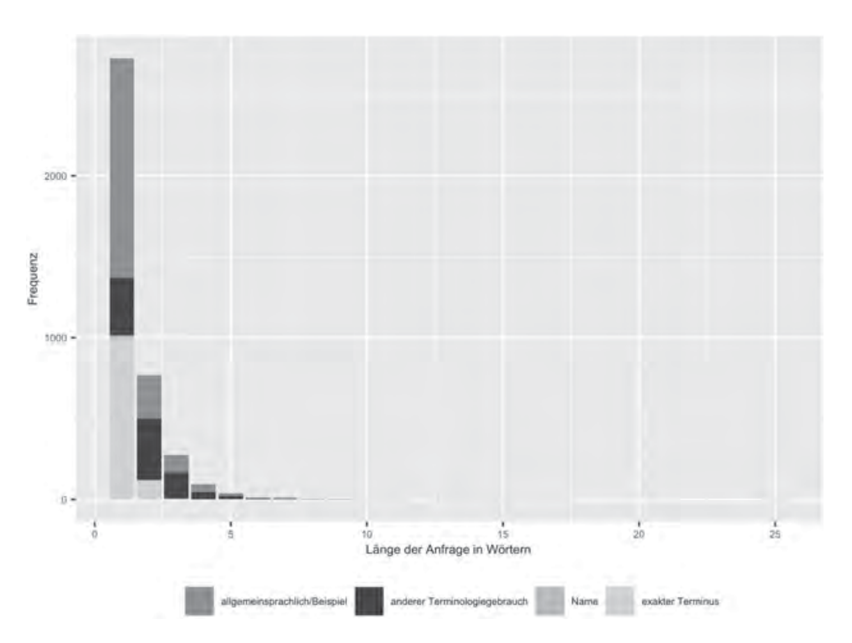


Abb. 8: Typisierung von Suchanfragen in *grammis* (Okt.–Dez. 2018), n = 3.942

Literatur

Bianco, Maria Teresa (2007): Internet im Unterricht: Die Deutsche Standardgrammatik ProGr@mm – ein Erfahrungsbericht aus Italien. In: Sprachreport, Sonderheft März 2007. Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. 2–10.

Gries, Stefan Th. (2008) Dispersions and adjusted frequencies in corpora. International Journal of Corpus Linguistics 13:4, 403–437.

Hansen-Morath, Sandra / Konopka, Marek / Schneider, Roman (2016): Empirische Analysen zur Genitivvariation mit Genitiv DB 2.0. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hg.): Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015: Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Band 2, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. 253–258.

Hennig, Mathilde / Löber, Melanie (2010): Benutzung und Benutzbarkeit von Grammatiken. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hrsg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser.

Lang, Christian / Schneider, Roman / Suchowolec, Karolina (2018): Extracting Linguistic Terminology from Scientific Corpora. In: Fuß, Eric / Konopka, Marek / Trawiński, Beata / Waßner, Ulrich H. (Hg.): Grammar and Corpora 2016. Heidelberg: Heidelberg University Publishing.

Lang, Christian / Schneider, Roman / Schwinn, Horst / Suchowolec, Karolina / Wöllstein, Angelika (2020): Grammatische Terminologie: zwischen Tradition und Innovation. In: Lang, Christian / Schneider, Roman / Schwinn, Horst / Suchowolec, Karolina / Wöllstein, Angelika (Hg.): Grammatik und Terminologie. Beiträge zur ars grammatica 2017. Tübingen: Narr Francke Attempto. 7–17.

Roelcke, Thorsten (2005): Fachsprachen. 2. durchges. Aufl., Grundlagen der Germanistik 37, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Schneider, Roman / Schwinn, Horst (2014): Hypertext, Wissensnetz und Datenbank: Die Web-Informationssysteme grammis und ProGr@mm. In: Institut für Deutsche Sprache (Hg.): Ansichten und Einsichten. 50 Jahre Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: IDS, 337–346.

Schneider, Roman (2018): Example-Based Querying for Linguistic Specialist Corpora. In: Proceedings of the LREC 2018 Workshop Challenges in the Management of Large Corpora (CMLC-6), 26–32.

Suchowolec, Karolina / Lang, Christian / Schneider, Roman (2016): Re-designing online terminology resources for German grammar. In: Philipp Mayr, Douglas Tudhope, Koraljka Golub, Christian Wartena, & Ernesto William De Luca (Hg.), Proceedings of the 15th European Networked Knowledge Organization Systems Workshop (NKOS 2016), 59–63.

Suchowolec, Karolina / Lang, Christian / Schneider, Roman / Schwinn, Horst (2017): Shifting complexity from text to data model. Adding machine-oriented features to a humanoriented terminology resource. In: Gracia, Bond, McCrae, Buitelaar, Chiarcos & Hellmann (Hg.), Language, data, and knowledge. Lecture notes in artificial intelligence, 203–212. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno / Ballweg, Joachim / Braußе, Ursula / Breindl, Eva / Engel, Ulrich / Frosch, Helmut / Hoberg, Ursula / Vorderwülbecke, Klaus (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
Zifonun, Gisela (2021): Das Deutsche als europäische Sprache. Berlin u.a.: de Gruyter.

Asynchrone (Fach-)[1] Kommunikation im Internet: einige Ergebnisse der kontrastiven deutsch-polnischen Studien am Beispiel der Social-Media-Kommunikation

Paweł Szerszeń (Warschau)

Abstract: Im Rahmen des Beitrags sollen am Beispiel der ausgewählten deutsch- und polnischsprachigen asynchroner Publikationen in den sozialen Medien (Blogs und Foren) einige Aspekte der (Fach-)Kommunikation im Internet beleuchtet werden. Hierbei sollen die Spezifika der (Fach-)Kommunikation auf beiden Seiten aufgedeckt werden, darunter u.a. (Fach-)Inhalte, (Fach-)Kommunikationsakteure, fachtext(sorten)linguistische Merkmale, (fach-)wissensaustauschfördernde Elemente. Zu beantworten sind v. a. folgende Fragen: (1) welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen (Fach-)Kommunikationsprozesse in den deutschen und polnischen Blogs und Foren auf? (2) Inwieweit tragen neue digitale Schreibprozesse, die Umweltveränderungen wie die Einführung neuer Kommunikationstechnologien, multimodaler Textformate erfahren, zur Herausbildung von fachwissensaustauschfördernden Handlungsfeldern bei? (3) Inwiefern sind solche Kommunikationspraktiken kulturbedingt?

Keywords: (Fach-)Kommunikation, Social Media, Fachwissen, Blog, Forum, Experte-Laie-Kommunikation

1. Einführung

Es ist nicht zu bestreiten, dass das gegenwärtige Internet mit seinen Kommunikationskanälen nicht nur als eine wichtige Informationsquelle sondern auch zugleich als eine effiziente (Fach-)Kommunikationsplattform fungiert. In der Zeit der Globalisierung, in der ein schneller Zugriff auf das neue (Fach-)Wissen und dessen Konfrontieren mit den bisherigen Wissensbeständen immer wichtiger wird, spielen eine besondere Rolle die sozialen Medien, darunter Weblogs und Internetforen, die einen regen asynchron verlaufenden Informations- und (Fach-)wissensaustausch[2] ermöglichen.

1 Die im Titel und in weiteren Textteilen verwendete Klammer rekurriert darauf, dass im Beitrag sowohl auf die allgemein- als auch fachsprachliche bzw. berufsbezogene Kommunikation Bezug genommen wird.

2 Der Fachwissensaustausch wird hier als Fachwissenstransferenz also Fachwissens(re-)konstruieren und nicht -übertragen (Fachwissenstransfer) verstanden.

Im Rahmen des Beitrags sollen die Akte der (Fach-)Kommunikation in Internetforen und Weblogs als linguistisches Forschungsthema erschlossen werden. Am Beispiel der ausgewählten deutsch- und polnischsprachigen asynchronen schriftlichen[3] Publikationen sollen die Spezifika der (Fach-)Kommunikation auf beiden Seiten im Hinblick auf die Gemein- und Fachsprachenproblematik, darunter u.a. (Fach-)Inhalte, Beteiligung von (Fach-)Kommunikationsakteuren (Experte, angehender Experte, Laie), Fachtext(sorten)fragestellungen sowie (Fach-)Wissensaustausch aufgedeckt und exemplarisch aufgezeigt werden.

Der Beitrag versteht sich als Aufruf zur breitgefächerten Diskussion zu digitalen Lese- und Schreibprozessen, die dank der Einführung neuer Kommunikationstechnologien und multimedialer Textformate zur Herausbildung von fachwissensaustauschfördernden Handlungsfeldern beitragen und neue linguistische Fragestellungen aufwerfen.

Somit kann man in Bezug auf die digitalgestützte Fachkommunikation viele Forschungsfragen stellen, u.a. hinsichtlich konkreter Medienform bzw. Kommunikationsdomäne (im gegebenen Fall Blog oder Forum) ausformulieren, wie etwa:

(1) Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede weisen (Fach-)Kommunikationsprozesse in den deutsch- und polnischsprachigen Blogs und Foren auf?
(2) Inwieweit tragen neue digitale Schreibprozesse zur Herausbildung von fachwissensaustauschfördernden Handlungsfeldern bei?
(3) Inwiefern sind solche Kommunikationspraktiken kulturbedingt und wie kommt das zum Ausdruck[4]?

Innerhalb des Beitrags wird versucht die aufgeworfenen Fragen teilweise zu beantworten.

3 Im Beitrag wird auf die primär schriftliche Kommunikationsformen eingegangen. Innerhalb der Social Media bestehen jedoch auch primär bildliche (z.B. Instagram, YouTube) und mündliche (z.B. Sprachnachrichten) Kommunikationsformen gibt, vgl. Dürscheid & Frick 2016.

4 Diese Frage wird innerhalb des Beitrags nur am Rande behandelt, zumal sie weiterer kontrastiven Analysen bedarf.

2. Social Media, Blog, Internetforum: Begriffsbestimmung, Hauptfunktionen

Social Media (dt. soziale Medien, weiterhin abgekürzt als SM) bilden nach Kaplan & Haenlein (2010) „eine Gruppe von Internetanwendungen, die auf den technologischen und ideologischen Grundlagen des Web 2.0 aufbauen und das Erstellen und den Austausch von *User Generated Content* ermöglichen". SM nehmen viele verschiedene Formen an, wie etwa Facebook oder Instagram, Weblogs, Mikroblogs, Internetforen, Foto-Sharing, Produkt-Social-Bookmarks usw. Aufgrund ihrer Überschaubarkeit und interner Strukturiertheit sowie Tiefgründigkeit der Diskussionen heben sich insbesondere Blogs und Internetforen hervor, die zugleich durch eine Langlebigkeit gekennzeichnet werden.

Ein Internetforum (von lat. *forum,* Marktplatz, weiterhin als Forum abgekürzt), auch u.a. als Diskussionsforum, Online-Forum oder Webforum bezeichnet, ist ein virtueller Platz zum Austausch und zur Archivierung von Mitteilungen, in dem asynchron kommuniziert wird. Es besteht aus einem Oberthema und Unterthemen, für die jeweils angehörige Verzeichnisse (Unterforen) gebildet werden. Die Kommunikation innerhalb des Forums entsteht durch Diskussionsbeiträge, die verfasst, gelesen und kommentiert werden können. Alle aufeinander rekurrierende Beiträge werden als *Threads* (Fäden) oder *Topics* (Themen) benannt, deren Entstehung jeweils zugleich eine neue Diskussion eröffnet. Alle registrierten Mitglieder bilden eine Online-Community und verfügen über verschiedene Services, wie etwa Thread-Abonnements, wodurch sie stets über den aktuellen Stand der Diskussionsentwicklung informiert sein können. Zu weiteren Funktionen, die Foren anbieten und zugleich die Fachdiskussionen erleichtern, gehören u.a. Bewertungssysteme der Mitglieder, Signaturen, Einbindung von Multimedia-Elementen etc.

Ein Weblog (*web* für Netz und *log* für Logbuch bzw. Tagebuch, weiterhin abgekürzt als Blog) stellt dagegen eine Form von Internettagebuch (Onlinejournal) in Form von Internetseite dar, die Präsentation von Meinungen zu spezifischen Themen mit besonderem Gewicht auf (asynchron zu erscheinenden) Kommentaren ermöglicht. Viele Funktionen, wie etwa Blogeintrags- bzw. Kommentarebewerten ähneln den o. g. Bewertungssystemen in den Internetforen. Die Deutsche Nationalbibliothek bezeichnet Blogs als Internetpublikationen und vergibt an sie seit Herbst 2013 auch ISSNs.

3. (Fach-)Kommunikation in Blogs und Foren

Relevant für das Zustandekommen jeder Fachkommunikation ist v.a. der Hinweis auf einen professionellen Kontext (v.a. Beruf) bzw. fachliche Inhalte, deren Autoren die Fachleute bzw. Experten sind, „[die] über disziplinär strukturiertes Fachwissen verfüg[en]“ (Bromme et al. 2004: 114). Die o.g. Festhaltung zeigt sich als recht idealistisch, zumal die Kommunikationshandlungen in der Berufspraxis, auch vielerorts im Internet, nicht homogen sind, d.h. ganz selten nur fachsprachlich bedient werden, und viel häufiger mit Hilfe der sog. Berufssprache (zum Register Berufssprache: Braunert 2014; Efing 2014) oder in der sog. Bildungssprache (z.B. Meister-Azubi-Kommunikation) verlaufen. Auch die spezialisierte (d.h. thematisch abgegrenzte) Kommunikation in Blogs bzw. Foren stellt einen ähnlichen Kommunikationstyp dar, da hier verschiedene Akteure ins Spiel gebracht werden, nämlich Experten bzw. Fachleute, angehende Fachleute bzw. Experten und Laien[5].

Mit anderen Worten: im Fall der Kommunikation in Foren bzw. Blogs werden wir mit fachlichen Inhalten und fachsprachlichen Elementen[6] konfrontiert, die als wichtige Bestandteile bzw. Kriterien für die Fachkommunikation gelten. Ihre Häufung wächst u.a. mit dem steigenden Fachwissen der Kommunikationsteilnehmer*innen und ist v. a. im Fall der Kommunikation Experte-Experte oder Fachmann-Fachmann besonders ausgeprägt.

Um auf das Kriterium der Fachlichkeit (bzw. der fachlichen Thematik) zurück zu kommen, ist darauf hinzuweisen, dass es insofern erfüllt wird, als es im Internet einerseits hochspezialisierte Blogs und Foren fungieren, z.B. Expertenforen, s. Forum für Informations- und Kommunikationstechnik https://www.axians.de/de/blog/ oder Wissenschaftlerforen, s. das polnischsprachige Semantikforum „Forum Semantyka“ http://fs.uw.edu.pl, aber andererseits auch solche, wie etwa das deutschsprachige Forum zu Sprache und Sprachlichem http://linguisten.de, in dem neben Experten auch Laien kommunizieren können. Die Mehrheit bilden Foren bzw. Blogs der letzten Gruppe, die verschiedene Teilnehmer*innen ansprechen und somit das Kriterium der Fachlichkeit nur halbwegs erfüllen können. Die User*innen der letzteren kommunizieren zumeist zu den alltäglichen Themen, wie Reisen,

5 Die Beteiligung von verschiedenen (Fach-)Kommunikationsakteuren (Experte, Fachmann, Laie, angehender Experte usw.) innerhalb der Foren bzw. Blogs ist u.a. an der Statusmarkierung der einzelnen Diskussionsteilnehmer bzw. ihrer internen Bewertung (Blogautor, Moderator, Aktivist, Anhänger u.a.), Anzahl der geposteter Diskussionsbeiträge, zu erkennen.

6 Zu der Unterscheidung zwischen Fachlichkeit im Sinne von informativer (denotativer bzw. designativer Fachlichkeit) und Fachsprachlichkeit (im Sinne von Ausdrucksfachlichkeit lesen Sie mehr bei Grucza 2013).

Kinofilme, Bücher, Autos etc. (s. z.B. das größte deutschsprachige Auto- und Motorforum http://motortalk.de, die mehr als 53.222.755 Beiträge in 788 Unterforen umfasst, Stand 16.02.2021), wobei hier Fachsprachliches, Berufssprachliches oder manchmal Bildungssprachliches sich mit der sog. Alltagssprache vermischt.

Ähnliches ist im Fall des Kriteriums der Fachsprachlichkeit festzuhalten: in den hochspezialisierten Foren treten fachsprachliche Elemente, wie etwa Fachlexik, z.T. auch Fachtextemik, viel häufiger auf als bei den weniger spezialisierten Foren. Mit anderen Worten: ob wir im jeweiligen Blog- oder Forumumwelt mit der Fachkommunikation oder ihren Elementen (insbesondere fachlicher Thematik bzw. fachsprachlichen Elementen) konfrontiert werden, hängt von der Fragestellung innerhalb des Forums und dem Status der an der Diskussion Beteiligten. Im Grunde genommen wird in vielen Foren und Blogs davon ausgegangen, dass zu dem jeweiligen Thema nicht nur Experten bzw. angehende Experten sondern auch mehr oder weniger mit der Materie vertraute Laien Stellung nehmen können, was einen regen (Fach-)Wissensaustausch herbeiführt.

3.1 (Fach-)Kommunikationsmerkmale und -störungen

Im Allgemeinen verwischt sich in den Foren und Blogs die Grenze zwischen fachlich/nicht fachlich, bzw. fachsprachlich/allgemeinsprachlich, wozu auch die in diesem Kommunikationsrahmen Beteiligung von verschiedenen Akteuren, ausgeprägte Dialogizität und (nicht selten) Anonymität beiträgt. Die Meinungen und Kommentare werden hier spontan präsentiert, was Kommunikationsschwellen reduziert oder gar abbaut und nicht selten zum Gebrauch der Umgangssprache oder Professionalismen führt. Ein gutes Beispiel hierfür ist die forumsinterne Lexik, wie etwa das Wort „der Freundliche“, der einen Automobilhändler bzw. eine Vertragswerkstatt bedeutet. Wir fahren also zur Autoinspektion „zum Freundlichen“, obwohl im offiziellen Sprachgebrauch diese Bezeichnung nicht benutzt wird. In Polen dagegen verwendet man hierfür lediglich die Abkürzung „ASO“ (autoryzowana stacja obsługi – autorisierte Autowerkstatt). Ein weiteres Beispiel stellt der in Automobilblogs und -foren häufig verwendete Austriazismus „Pickerl“ für die KfZ-Plakette.

Um die (Fach-)Kommunikation innerhalb der Blogs und Foren zu optimieren und Störungen zu vermeiden haben sich im Laufe der Zeit bestimmte Regeln bzw. -praktiken herausgebildet, die zugleich auf die Zuweisung entsprechender Rollen für Blog- bzw. Forenbenutzer*innen Einfluss hatten. Eine besondere Funktion erfüllen hier im Fall der Foren, abhängig von der Größe des Boards, zwei zumeist eingerichtete Benutzer*innenarten: *Moderator*in* und *Administrator*in,* bei den Blogs dagegen – hauptsächlich *Blogautor*innen*, die zumeist beide o.g. Funktionen vereinen. Durch ihre typischen

konfigurierbaren Privilegien übernehmen sie die Rolle der Diskussionsführer*innen und sind in der Lage Einstellungen der Software zu ändern, nicht selten haben sie auch einen Zugang zur technischen Plattform der Website. Diese priviligierten User*innen bedienen zumeist die Software, steuern bzw. überwachen den Diskussionsfluss und entscheiden über die Zugangsrechte der einzelnen Benutzer*innen. Nicht selten löschen sie oder verändern unerwünschte Beiträge, in Ausnahmefällen schließen sie Diskussionen. Kurzum: Moderator*innen sind engagierte Benutzer*innen, die mit dem Betreiben des Forums nicht unbedingt in einer persönlichen oder wirtschaftlichen Beziehung stehen müssen, sich aber aus Sicht der Betreiber*innen für diese Rolle aufgrund ihrer Fachkennnisse bzw. moderierenden Beitragsstils qualifiziert haben. Eine nicht untergeordnete Rolle bei der Gestaltung der Fachkommunikation spielen auch mehr engagierte User*innen, deren Verdienste um die Aufrechterhaltung des jeweiligen Forums dadurch belohnt wurden, indem ihnen ein bestimmter Status zuteilwird, wie etwa engagierte/r oder aktive/r User*in.

Zu den unerwünschten Praktiken in Foren und teilweise in Blogs gehören u.a. das sog. Crossposting, welches das mehrfache Einstellen gleicher Beiträge in unterschiedliche Foren, die in der Regel auf das gleiche Thema rekurrieren, sowie Werbung. Zugelassen werden jedoch meistens Links zu anderen Internetseiten, um beispielsweise Quellen oder weiterführende Informationen anzuzeigen und damit Diskussion zu bereichern.

Ein weiteres Problem bereiten auch solche Benutzer*innen, die unpassende speicherverschwendende Beiträge (Spam) verfassen oder auch andere User*innen beleidigen. Solchen unliebsamen Verhalten versuchen Forenbetreiber*innen durch die für das Forum geltende Verhaltensregeln vorzubeugen. Manche Blogs und Foren, in denen auch nicht registrierte Benutzer*innen Beiträge mitschreiben dürfen, sind teilweise von irreführenden Meldungen wie auch von rein provokativen Beiträgen (Trollen) betroffen[7].

3.2 Forum und Blog als fachwissensaustauschförderndes Handlungsfeld

Die innerhalb der Internetforen stattfindende Kommunikation wird stark durch die digitale Lese- und Schreibprozesse geprägt. Die Forenbenutzer*innen

7 Diese negativ zu beurteilenden Praktiken werden teilweise durch die weitgehende Anonymität der digitalen Diskussionsführung und durch den Mangel an Konsequenzen beim Fehlverhalten unterstützt. In direkter Kommunikation hindern uns v. a. moralische und gesellschaftliche Normen oder gar persönliche Interessen daran, kritische Äußerungen zu formulieren. Aus Angst vor der möglichen Reaktion verzichten wir nicht selten auf die Kritik, wohingegen in der Forenkommunikation die Neigung zu heiklen Fragen mehr ausgeprägt ist.

nehmen hypertexttypische Lesepraktiken vor, wie etwa sprunghaftes, selektives bzw. punktuelles Lesen, selten lesen sie also linear. Auch die Schreibprozesse verlaufen direkt im Internet, d. h. computergestützt, wobei die Texte mehrmals verbessert (u.a. durch Ausschneiden, Kopieren und Einfügen) werden (vgl. dazu u.a. Radvan 2013).

Dank der Einführung multimedialer Textformate werden mehrere Sinne auf einmal angesprochen, was die Fachwissenstransferenz (u.a. durch Animationen, Bilder, Infographiken) fördert. Somit entsteht ein Raum für den Fachwissensaustausch (fachwissensaustauschförderndes Handlungsfeld), der verschiedene Funktionen erfüllt (Fachwissenssicherung, Beratung). Als Beispiele könnten hier gemeinsame Forenuser-Projekte z.B. im polnischsprachigen Internetforum http://www.butwbutonierce.pl oder für Blog- und Forumskommunikation typische Beratungsfrage-Antwort-Sequenzen gelten.[8]

Die Kommunikationsprozesse innerhalb der Internetforen nehmen verschiedene Formen an. Einerseits kommt es hier zu einem regen Meinungsaustausch zu konkreten fachlichen Themen, die sich beispielsweise auf das Lösen konkreter Probleme oder terminologische Fragen beziehen. Nicht selten findet hier das Profilieren[9] der (Fach-)Kommunikation bzw. des (Fach-)diskures durch konkrete User*innen statt, die auf die Foreninteraktion und auf Fachwissenstausch (vgl. Pędzisz 2017) Einfluss nehmen wollen.

Zusammenhängend kann man betonen, dass in den Foren und Blogs folgende in der unteren Tabelle (Tab. 1) erfassten (Fach-)Kommunikationsmerkmale festzuhalten sind, auf die im Weiteren eingegangen wird.

8 Z.B. https://www.energiesparhaus.at/forum-keller-perimeterdaemmung-spachteln/46564 (22.06.2021).

9 Profilieren wird hier nach Pędzisz (2017) als intentionelles Handeln (im gegebenen Fall Bloggen, Blog-Kommentieren und Kommentar-Kommentieren bzw. Diskussionsthema-Schreiben, Diskussionsbeitrag-Schreiben) zwecks Aktivieren von (Fach-)Wissenselementen, die versprachlicht werden und sich im Nachhinein in Texten manifestieren.

Tab. 1.

allgemeinkommunikationsfördernde Merkmale in Blogs und Foren	fachkommunikationsfördernde Merkmale in Blogs und Foren
– Dialogizität – Anonymität (seltener bei Expertenforen) – Spontanität (Gebrauch der Umgangssprache) – Weiträumigkeit – (bedingte) Langlebigkeit – Suchmaschinenfreundlichkeit – stilistische Merkmale: z.B. Abkürzungen, Kurzschreibungen – Beachten von Kommunikationsregeln bzw. -praktiken – Zuweisung entsprechender Rollen (Forum: Moderator, User, Administrator, Blog: Blogautor, Eintragsautor)	– Tiefgründigkeit – klare Strukturiertheit (z.B. i. V. mit FB-Groups) – fachwissensaustauschfördernde Handlungsfelder (z.B. Fachdiskussionen, Projekte) – digitale Lese- und Schreibprozesse aktivierende Kommunikationsumwelt als Stimulus für Fachwissenstransferenz (Animationen, Bilder, Infographiken etc.) – Profilieren der (Fach-)Kommunikation bzw. des (Fach-)diskures in Interaktionen – Text- und Textsortenvernetzung, Textsortenwechsel, hybride Textsorten, Multimedialität und daraus resultierende Text-Bild-Konglomerate, Mehr-Textsorten-Gebilde

(Fach-)Kommunikationsmerkmale in Blogs und Foren[a]

[a] Links werden allgemeinkommunikationsfördernde Merkmale, rechts dagegen auch solche die sich zusätzlich als fachkommunikationsfördernd erweisen.

3.3. (Fach-)Textlinguistische Charakteristika

Wie o. g., gehören zu den wichtigsten Merkmalen der (Fach-)Kommunikation in Blogs und Foren ihre Asynchronität, die die Benutzer*innen zeitversetzt miteinander kommunizieren lässt, und Dialogizität, die u.a. einen offenen und regen Austausch der Meinungen, Urteile, Erfahrungen ermöglicht. Die erste und zweite ist förderlich für die breitere Reflexion über die Diskussionsthemen, was sich mit Sicherheit auf die Qualität der formulierten Äußerungen positiv auswirken lässt. Einer vertieften Reflexion werden jedoch gewisse Grenzen gesetzt. Die dank der Dialogizität vorherrschende Spontanität verleitet zu unversperrten Aussagen. Die Anonymität der Kommunikationsteilnehmer*innen sichert einerseits Basis für offene Verständigung, andererseits lässt unerfahrene bzw. undisziplinierte User*innen diverse Verhaltens- bzw. Kommunikationsregeln verletzen.

Nichtsdestotrotz beobachtet man innerhalb der Threads verschiedene interessante Textphänomene (s. Tab. 1). Hierzu zählen u.a. Text- und

Textsorten[10] vernetzung durch Links, Textsortenwechsel, hybride Textsorten (z.B. Blogeintrag als Produkttest), Multimedialität und daraus resultierende Text-Bild-Konglomerate oder Mehr-Textsorten-Gebilde.

Der Fachkommunikationsbereich Modebranche bildet zudem eine interessante Perspektive für kontrastive Studien. In den deutsch- und polnischsprachigen Modeblogs sind hierbei u.a. folgende Unterschiede festzustellen: die polnischsprachigen Blogs erfüllen zumeist klassische Blog-Funktionen, wie etwa: Informationen darstellen, zu einem bestimmten Fachthema Stellung nehmen, fachliche Fragen ausdiskutieren: also zum Fachwissensaustausch animieren und ihn unterstützen, wobei diesbezügliche deutschsprachige Blogs sich teilweise kommerzialisiert haben und zunehmend als Einkaufsplattformen fungieren, bei denen konkrete Produkte zum Verkauf angeboten werden[11].

Im Allgemeinen lassen sich, je nach Fachdisziplin, innerhalb der behandelten Social-Media-Kommunikation u.a. folgende Fachtexttypen und Fachtextsorten (in Klammern) unter den Foren- bzw. Blogeinträgen unterscheiden: aktualisierende Texte, die unbekannte Informationen für ein spezialisiertes Fachpublikum darstellen (z.B. Beschreibung einer neuen Produktionstechnik), konfirmierende Texte, die ein neues Fachwissen bzw. neue Informationen für ein Publikum aufbereiten (z.B. Produktinformation, Katalog, Darstellung eines neuen Produkttyps bzw. der Funktionalität des Produkts), komprimierende Texte, die eine Auswahl von Fachinformationen treffen, diese zusammenfassen bzw. bildhaft darstellen (z.B. ein Teil von Fachlexikon, Rezension), evaluierende Texte, die eine Auswahl von Fachinformationen treffen und Bewertungscharakter haben (z.B. Produktrezension) (vgl. Kniffka & Roelcke 2016: 96 f.)

Wie man sieht, ist eine strikte Zuordnung einzelner Textsorten zu den genannten Texttypen nicht immer möglich, denn manche Textsorten, wie

10 Die Terminologie im Textsortenbereich ist laut Adamzik (2016) „umstritten“ und „außerordentlich vielfältig“. „So benutzen viele den Ausdruck Textsorten in einem extrem unspezifischen Sinne, rechnen Bücher und Zeitschriften dazu ebenso wie (wissenschaftliche) Aufsätze und Zeitungsartikel, gleichermaßen Hypertexte, Telefonate, Chats sowie Briefe und E-Mails. Andere möchten Textsorte dagegen für thematisch, funktional, situativ und strukturell spezifizierte Einheiten, also Einheiten sehr niedrigen Abstraktionsgrades (. . .) reservieren, wieder andere schlagen für Zwischenstufen spezielle Termini vor (. . .)“ Der Autor dieses Beitrags nähert sich der zweiten Schwerpunktbetrachtung, obwohl im Allgemeinen Adamzik beizupflichten ist, dass es illusorisch ist, „hier zu einer Vereinheitlichung zu kommen“.

11 Der Bereich Verkauf im Internet verzeichnet zudem eine interessante neue Tendenz, die darin besteht, dass die Produkteanbieter heute auch zunehmend ihre Kunden fachlich beraten (in Polen z.B. *Allegro,* in Deutschland u.a. *Amazon*).

etwa Rezension, als Mischformen gelten und sowohl komprimierende als auch evaluierende Elemente enthalten können.

Abgesehen von der Diskussion zum kontroversen Status des Phänomens Textsorte (vgl. u.a. Adamzik 2016) und angenommen, dass die Textsorte als adressatenbezogene situationsbedingte kommunikative Handlung aufzufassen ist, kann man u.a. folgende Textsorten in Blogs bzw. Foren treffen, wie: Blogeintrag, Blog-Kommentar, Kommentar zu Kommentar bzw. Diskussionsthemaeintrag, Diskussionsbeitrag; Produktrezension, Bericht/Reportage, Newsbeitrag, Kurzmeldung, Interview, Definition, Dialog (Streitgespräch), Meinung/Kommentar, Glosse, Fachwörterbuchartikel, Kommentar, Reportage, Interview etc.

4. Zusammenfassung und weiterführende Forschungsfragen

Um die zu Beginn des Beitrags aufgeworfenen Fragen zu beantworten kann man u.a. Folgendes festhalten, dass:

(1) (Fach-)Kommunikationsprozesse in deutsch- und polnischsprachigen Blogs/Foren viele Gemeinsamkeiten aufweisen: u.a. Spontanität, Beachten/Nichtbeachten von Kommunikationsregeln, Rollenzuweisung, fachwissensaustauschfördernde Prozesse, Profilieren der (Fach-)Kommunikation; (fachtext-)linguistische Charakteristika: Text- u. Textsortenvernetzung, Textsortenwechsel, hybride Textsorten, Text-Bild-Konglomerate, Mehr-Textsorten-Gebilde, diverse Fachtexttypen etc. und wenige Unterschiede, s. Pkt. 3;
(2) neue digitale Schreibprozesse die Herausbildung von fachwissensaustauschfördernden Handlungsfeldern dank dialog- und handlungsfördernden multimodalen Kommunikationstechnologien unterstützen;
(3) neue Kommunikationspraktiken teilweise gleich, s. Pkt. 1, teils anders (kulturgeprägt) verlaufen, z.B. Fachkommunikation in der Modebranche in D und Pl.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Akte der (Fach-)Kommunikation in Internetforen ein aussichtsreiches linguistisches Forschungsthema darstellen. Aufgrund der steigenden Bedeutung der immer effektiven Kommunikation in digitalen Medien, nimmt die Rolle der textlinguistischen (bzw. text-bild-linguistischen) Analyse der neuen Kommunikationsformen, die einerseits Mechanismen der Verständigung in den neuen Kommunikationsformaten aufdecken und andererseits einen Beitrag zur Planung optimaler Fachwissensaustauchumgebungen liefern können. Die in Foren entstehenden

fachwissensaustauschfördernden Handlungsfelder werfen somit neue linguistische Fragestellungen auf sowie erschließen neue Horizonte für weitere Diskussionen innerhalb der digitalen Textlinguistik (vgl. Mannheimer Textanalyseraster, Linthe 2020) oder der benachbarten Disziplinen wie Semantik, Pragmatik, Pragmalinguistik, Bildlinguistik, Soziologie (Soziolinguistik), Soziosemiotik, Soziopragmatik, Fachterminologie, Translatorik, Fachwissenstransferenz, Mediendidaktik (digitales Kommunizieren: u.a. Lese- und Schreibpraktiken) oder Stilistik.

Literatur

Adamzik, K. (2016): Texte, Textsorten. In: E. Neuland/ P. Schlobinski (Hg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin/Boston. https://www.unige.ch/lettres/alman/files/2114/7853/5325/Adamzik-gruppen-preprint.pdf (20.02.2019)

Kaplan A.M./ Haenlein M. (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In: Business Horizons 53 (1). 59–68.

Braunert, J. (2014): *Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz*. In: K.-H. Kiefer/ Ch. Efing /M. Jung /A. Middeke (Hg.) Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt, M. (Wissen – Kompetenz – Text, 7). 49–66.

Bromme, R./Jucks, R./Rambow, R. (2004): *Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement*. In: G. Reinmann/ H. Mandl (Hg.): Der Mensch im Wissensmanagement. Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen. 114–126.

Dürscheid, Ch./ Frick, K. (2016): *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart.

Efing, Ch. (2014): *Berufssprache & Co: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache*. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 4, 415– 441.

Grucza, S. (2013): *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego.* Warszawa.

Kniffka G., Roelcke T. (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht.* Paderborn.

Linthe, M., (2020): *Texte zwischen Links und Likes: Die Textqualitätskategorien des-Mannheimer Analyseleitfadens für Social-Media-Texte.* In: Deutsche Sprache 48/2020, 2, 126–145.

Pędzisz, J. (2017): *Profil des Online-Diskurses in Blog-Interaktionen an der Schnittstelle zwischen theoretischem Konzept und empirischem Modell*, Frankfurt M.

Radvan, F. (2013): *Digitales Schreiben im Deutschunterricht.* In: J. Klawitter/ K. Lehnen/ R. Leitenstern/ H. Lobin (Hg.), Lesen, Schreiben, Erzählen, Gießen. 107–130.

Wissenschaftliche Texte im Vergleich – thematische Analyse der deutschen und chinesischen linguistischen Zeitschriftenartikel[1]

Jin Zhao (Shanghai)

Abstract: Wissenschaftliche Texte als Produkte wissenschaftlicher Auseinandersetzung des Autors mit einem Forschungsthema bzw. einem wissenschaftlichen Problem leisten einen Beitrag zum Fortschritt der Wissenschaft. Allerdings sind sie textuell nicht universell, sondern durch eine Art Kulturalität gekennzeichnet. Im Beitrag werden deutsche und chinesische linguistische Zeitschriftenartikel hinsichtlich der Makrostruktur im Eröffnungs- und Schlussteil kontrastiv analysiert, um zu zeigen, dass wissenschaftliche Texte in thematischer Hinsicht sprachkulturelle Unterschiede aufweisen.

Keywords: Kulturspezifik, Makrostruktur, wissenschaftliche Texte

1. Einleitung

Wissenschaftliche Texte sind Produkte wissenschaftlicher Auseinandersetzung des Autors mit einem Forschungsthema bzw. einem wissenschaftlichen Problem und somit ein Beitrag zum Fortschritt der Wissenschaft. Sie ermöglichen den schnellen und effizienten Informationsaustausch zwischen Wissenschaftlern und erleichtern den rasanten Zugriff auf aktuelle Informationen, sie bilden somit eine wichtige Form der fachinternen Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und haben insgesamt eine informative Textfunktion. (vgl. Gläser 1990: 66–73, Graefen 1997: 57 f., Hutz 1997: 77).

Da in wissenschaftlichen Texten die gleichen intellektuellen und methodischen Handlungen ausgeführt, geteilte Begriffssysteme verwendet sowie das gleiche Instrumentarium der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung erprobt würden, werde der wissenschaftliche Diskurs einerseits für eine universelle, nicht an einzelne Sprachen gebundene Gattung gehalten. Widdowson hat folgendermaßen formuliert:

> „I assume that the concepts and procedures of scientific inquiry constitute a secondary cultural system which is independent of primary cultural systems associated with different societies. [...] In the same way, I take it that the

1 Die Untersuchung wird unterstützt durch the Fundamental Research Funds for the Central Universities with the project nummer of 22120200388

> discourse conventions which are used to communicate the common culture are independent of the particular linguistic means which are used to realize them. [. . .] So I would wish to say that scientific discourse is a universal mode of communicating, or universal rhetoric, which is realized by scientific text in different languages by the process of textualization.“
>
> (Widdowson 1979: 51 f.)

Andererseits werden aber auch die kulturellen Besonderheiten der wissenschaftlichen Diskurse betont. Galtung (1983) unterscheidet zwischen einem sachsonischen, einem teutonischen, einem gallischen und einem nipponischen intellektuellen Stil. Dabei wird die sachsonische Struktur metaphorisch als auf dem soliden Boden der Empirie errichtete kleine Pyramiden beschrieben, was die Ausrichtung auf Thesenbildung und Faktenbetonung bedeutet. Der teutonische Stil wird dagegen als gigantische Pyramidenkonstruktionen veranschaulicht und für hierarchisch, abstrakt und theorieorientiert gehalten. Die gallische Wissenschaft ist als eine von Symmetrie gekennzeichnete Hängematte zu charakterisieren, sie lege ihren Wert nicht nur auf die Theoriebildung und Paradigmenanalyse, sondern betone v.a. die Spracheleganz. Schließlich lässt sich die nipponische Kultur als buddhistisches Rad verstehen, sie sei enzyklopädisch und akzentuiere die soziale Beziehung. Diese unterschiedlichen Denk- und Formulierungsstile, so Galtung, würden die Wissenschaftler aus einem bestimmten Kulturkreis beeinflussen, insofern könnten die Fachtexte, deren sich die Wissenschaftler als Kommunikationsmittel bedienen, auch nicht universal sein.

In diesem Beitrag wird durch die kontrastive Untersuchung der chinesischen und der deutschen wissenschaftlichen Artikel hinsichtlich der Makrostruktur im Eröffnungs- und Schlussteil diskutiert, dass in derselben wissenschaftlichen Gemeinschaft (hier nämlich Linguistik) verschiedene Sprachkulturen auch andere Darstellungsweisen in derselben Textsorte hervorbringen.

2. Makrostruktur der wissenschaftlichen Texte im Chinesischen und im Deutschen

Makrostruktur als konventionalisierter Textbauplan ist nach Buhlmann/Fearns (1987), Hoffmann (1988), Gläser (1990) sowie Gnutzmann und Oldenburg (1990) eine bestimmte Abfolge von hierarchisch geordneten Textsegmenten, die die Entfaltung des Grundthemas abbildet. Sie repräsentiert den Gedankengang eines Textproduzenten und äußert sich in einer bestimmten Abfolge und Kombination von Teiltexten an der Textoberfläche. Zur Erfassung der inhaltlichen Struktur wird ein Text zuerst durch inhaltlich-funktionale

Analyse und mit Hilfe von verbalen bzw. nonverbalen Gliederungssignalen in Teiltexte gegliedert. Nach Oldenburg (1992: 63) sind Teiltexte „größere inhaltlich-funktionale Einheiten von Texten, die formal und thematisch voneinander abgrenzbar sind. [. . .] Teiltexte sind relativ abgeschlossene Einheiten, die gemeinsam im Zusammenwirken den Text konstruieren und in den Textzusammenhang eingebettet sind."

Die einzelnen Teiltexte können strukturell weiterhin analysiert werden, um Teiltextsegmente zu ermitteln und diese inhaltlich-funktional zu untersuchen. Unter Teiltextsegmenten (TTS) versteht Busch-Lauer (2001: 109) „die inhaltlich-funktionalen Einheiten der Textorganisation, die die Binnenstruktur von Teiltexten aufgrund der kommunikativen Funktion des betreffenden Teiltextes festlegen. [. . .] Sie sind Bindeglied zwischen der propositionalen Struktur eines Fachtextes und der sprachlichen Realisierung der Teiltexte."

Im Folgenden werden anhand eines deutschen und eines chinesischen Teilkorpus, das jeweils aus 20 germanistischen[2] und sinologischen linguistischen Zeitschriftenartikeln[3] aus den Jahren zwischen 2006 und 2010 gebildet ist, hinsichtlich der Makrostruktur des Eröffnungsteils und des Schlussteils der Zeitschriftenartikel kontrastiv analysiert.

2.1 Makrostruktur des Eröffnungsteils

Bei der Analyse des Eröffnungsteils sind insgesamt fünf Teiltextsegmente (TTS) in Anlehnung an Hutz (1997: 117–123) und Buch-Lauer (2001) eruiert worden, die wiederum in verschiedenen Varianten in Erscheinung treten:

TTS 1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand
- a) Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes (die Wichtigkeit bzw. Aktualität des Untersuchungsgegenstandes **in der Forschung** bzw. **in der Kommunikationspraxis** unterstreichen)
- b) Allgemeine Aussagen zum Untersuchungsgegenstand (in Form einer **Definition** oder durch **das Aufführen bestimmter Charakteristika**)

TTS 2 Literaturbericht
- a) Aufzeigen der bisherigen Defizite
- b) Aufzeigen der Forschungsschwerpunkte

2 Das Teilkorpus für die germanistische Linguistik im Zeitraum besteht aus Texten aus zwei Zeitschriften: *Muttersprache* und *Deutsche Sprache*.

3 Für die Zusammensetzung des Teilkorpus für die sinologische Linguistik wurden die Zeitschrift *Zhongguo Yuwen* und *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences)* sowie *Yuyan Wenzi Yingyong (Applied Linguistics)* ausgewählt.

TTS 3 Legitimierung der eigenen Forschungsarbeit oder der eigenen Meinung
- a) Problematisierung von Forschungsergebnissen
- b) Forschungsbedeutungen

TTS 4 Vorstellung der eigenen Arbeit
- a) Zielsetzung bzw. Hauptinhalt der Arbeit
- b) Hypothesen
- c) Hinweise auf die Textstruktur des Fachzeitschriftenartikels

TTS 5 a) (metasprachliche) Darstellung von Material und Methoden der Untersuchung

Die Verteilung des TTS im chinesischen Teilkorpus sieht wie folgt aus:

Tabelle 1: TTS im Eröffnungsteil ChLin2000er

Eröffnungsteil	TTS1		TTS2		TTS3		TTS4			TTS5
	17 (85 %)		6 (30 %)		8 (40 %)		17 (85 %)			4 (25 %)
	a	b	a	b	a	b	a	b	c	a
	7 (35 %)	13 (65 %)	3 (15 %)	3 (15 %)	6 (30 %)	2 (10 %)	16 (80 %)	1 (5 %)	3 (15 %)	4 (25 %)

Aus dieser Tabelle ist zu ersehen, dass die meisten Zeitschriftenartikeln (85 %) den TTS1 aufweisen, um den Rezipienten in den Forschungsgegenstand einzuführen. Dagegen ist TTS2 mit 30 % kein obligatorischer Bestandteil im Eröffnungsteil. Die eigene Forschung des Autors wird im TTS3 explizit legitimiert, indem die bisherigen Forschungsergebnisse problematisiert (30 %) oder die Bedeutung der eigenen Forschung direkt erläutert (10 %) wird. Allerdings vollzieht sich dies nur bei zwei Texten als Schlussfolgerung auf der Grundlage des Literaturberichtes im TTS 2 und die weitere Legitimierung bleibt eher allgemein. Mit 85 % Auftrittsfrequenz kann TTS4 als unentbehrlicher Bestandteil des Eröffnungsteils angesehen werden. Bei dem TTS5a werden meistens (empirischer) Untersuchungsgegenstand, -korpus, -umfang und -methode bzw. im nachfolgenden Text verwendete Abkürzungszeichen auf der Metaebene vorgestellt.

Was die deutschen Teiltextsegmente im Eröffnungsteil betrifft, sind in diesem Teilkorpus drei neue Varianten hinzugekommen, und zwar

TTS3 b1) Begründung des eigenen Themas
TTS4 d Theoretische Grundlagen und Methodik der Arbeit
TTS 5 b Metakommunikative Erklärung der Voraussetzung der Arbeit

Die Verteilung des TTS in diesem Teilkorpus wird folgendermaßen zusammengefasst:

Tabelle 2: TTS im Eröffnungsteil DtLin2000er

Eröffnungsteil	TTS1		TTS2		TTS3			TTS4				TTS5
	18 (90 %)		7 (35 %)		5 (25 %)			18 (90 %)				1(5 %)
	a	b	a	b	a	b	b1	a	b	c	d	b
	8 (40 %)	13 (65 %)	3 (15 %)	4 (20 %)	3 (15 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	10 (50 %)	1 (5 %)	10 (50 %)	2 (10 %)	1 (5 %)

Diese Tabelle zeigt, dass TTS1 in 18 Texten vorhanden ist, wobei in drei Texten TTS1a) und TTS1b) kombiniert vorkommen. Was den TTS2 angeht, ist der Literaturbericht kein obligatorischer Bestandteil des Eröffnungsteils in diesem Teilkorpus. TTS3 ist nur in fünf Texten erschienen, und zwar in drei verschiedenen Varianten. TTS4 über die Vorstellung der eigenen Arbeit kommt in 18 Texten vor und ist somit obligatorisch im Eröffnungsteil des Korpustextes. TTS5 b kommt nur in einem Text vor, wobei in diesem Text der Hintergrund der Gedanken dargestellt und die Schwierigkeit einer nicht von Eigeninteressen geleiteten Sicht bei der Diskussion der deutschen EU-Sprachpolitik thematisiert werden. Das erfolgt auf der Metaebene des eigentlichen Textes.

Aus den obigen Analysen ergeben sich v.a. Unterschiede in zwei Hinsichten:

1. Die eigene Forschungsarbeit kann im Eröffnungsteil durch die Problematisierung der bisherigen fremden Forschungsergebnisse legitimiert werden. Allerdings wird dies in den deutschen und in den chinesischen Zeitschriftenartikeln unterschiedlich praktiziert. Während die Problematisierung der fremden Forschungsergebnisse in den deutschen linguistischen Zeitschriftenartikeln in Kombination mit dem Literaturbericht vollzogen und dadurch argumentiert wird, erfolgt dies im Chinesischen meistens ohne konkrete Literaturbelege eher als pauschale und subjektive Bewertung.

Bei dem TTS1a kann die Wichtigkeit des Forschungsgegenstandes aus der Perspektive der Forschung (Beispiel 1) oder der Kommunikationspraxis (Beispiel 2) akzentuiert werden, wobei die Aussagen im Chinesischen ohne Literaturangabe eher allgemein bleiben (wie „Es ist uns aufgefallen. . .“ oder „Es gibt gewisse Forschungen über . . .“). Auch bei der Erklärung des Forschungsgegenstandes werden selten Definitionen im strengen Sinne verwendet,

stattdessen finden Beispiele zur Veranschaulichung der Charakteristika des Forschungsgegenstandes (TTS1b) häufig Anwendung (Beispiel 3).

Beispiel 1:
汉语语言学学界对语块有一定的研究，但是这一领域还有广阔的空间等待我们去开拓。(ChLin2000er12)
[Es gibt gewisse Forschungen über Syntagmen in der sinologischen Linguistik, aber auf diesem Gebiet haben wir noch viel zu erschließen.]

Beispiel 2:
"有没有/有/没有+ VP 句"，指"有没有+ VP"（甲类），"有+ VP"（乙类），"没有+VP"（丙类）三类句式。其中的"VP" 指动词或动词短语。我们注意到，多年以来，深受学者们关注的甲类句已经成为常用句式，且正在进一步发展成熟。由于它的诱发因素以及别的因素的作用，目前，主要在口语中，乙类"有+VP"句也在悄然萌生，正成为一种新生的表示肯定的动词谓语词。丙类的"没有+VP", 也有新的发展。(ChLin2000er1)
[„Gibt es oder nicht/Es gibt/Es gibt nicht + VP" bezieht sich auf die drei Satzstrukturen „Gibt es oder nicht + VP" (Gruppe 1), „Es gibt + VP" (Gruppe 2) und „Es gibt nicht + VP" (Gruppe 3). Dabei werden mit „VP" Verben oder verbale Strukturen gemeint. Es ist uns aufgefallen, dass seit mehreren Jahren die sehr von den Gelehrten beachtete Satzstruktur der Gruppe 1 bereits allgemein verwendeter Satztyp ist und wird eine gewisse grammatische Reife erreichen. Dies zusammen mit anderen Elementen bewirken, dass z.Z. die Gruppe 2 „Es gibt + VP" in der mündlichen Sprache unbemerkt verwendet wird und gerade ein neues verbales prädikatives Wort zur Bejahung geworden ist. Die Gruppe 3 „Es gibt nicht + VP" hat auch eine neue Entwicklung.]

Beispiel 3:
本文题目所说的"同宾结构"（object sharing construction）如例（1）所示：
（1）a 张三买了一本书看 b 张三给了李四一本书看
这种结构有三个鲜明特征。(ChLin2000er7)
[Die im Titel der vorliegenden Arbeit genannte „object sharing construction" kann im Beispiel (1) gezeigt werden:

a Zhang San hat ein Buch zum Lesen gekauft.
b Zhang San hat Li Si ein Buch zum Lesen gegeben.

Diese Struktur hat drei deutliche Charakteristika.]

Im Deutschen werden im Beispiel 4 die Literatur in Fußnoten angegeben:

> **Beispiel 4:**
> *Auch bei anderen Autoren finden sich lediglich pauschale, in den meisten Fällen nicht empirisch überprüfte Tendenzaussagen*[5]. *Offen bleibt außerdem die Frage, wie längere Referenzketten (vgl. Lernertext (1)) gestaltet werden (sollten)*[6]. *(DtLin2000er11)*

2. Die metakommunikative Vorankündigung der Textstruktur im Eröffnungsteil ist in den deutschen linguistischen Zeitschriftenartikeln allgemein üblich, dagegen ist dieses Teiltextsegment im Chinesischen noch eine Seltenheit. Dies kann höchstens im Teiltextsegment „Zielsetzung bzw. Hauptinhalt der Arbeit" implizit dargestellt werden.

Wie das Beispiel 5 angedeutet hat, wird der Hauptteil des Textes dreigeteilt und jeweils mit „语言使用类型" [„Typen der Sprachverwendung"], „语言使用上的特点" [„Merkmale der Sprachverwendung"] und „语言使用中存在的问题" [„Probleme der Sprachverwendung"] betitelt.

> **Beispiel 5:**
> *本文主要讨论以文本形式为主的手机短信的语言使用状况，包括语言使用类型、语言使用上的特点和语言使用中存在的问题。(ChLin2000er19)*
> *[Die vorliegende Arbeit diskutiert v.a. die Sprachverwendung der in Textform erscheinenden SMS, inklusive der Typen, der Merkmale und der Probleme der Sprachverwendung.]*

Im Deutschen wird dagegen die Strukturdarstellung durch Angaben der einzelnen Kapitelnummern explizit:

> **Beispiel 6:**
> *Nach einigen kurzen Bemerkungen zur Geschichte des Fußballsports und seiner Terminologie in Deutschland (3.1) sowie zu einigen wichtigen semantischen Prinzipien, denen die Sprache des Fußballs in allen ihren Schichten und Schattierungen folgt (3.2), werden sich die folgenden Ausführungen daher auf die Sprache der (schriftlichen) Fußballberichterstattung konzentrieren (3.3), in die alle wesentlichen Phänomene der Fußballsprache Eingang gefunden haben. (DtLin2000er1)*

2.2 Makrostruktur des Schlussteils

Im Schlussteil gibt es die folgenden Teiltextsegmente:

TTS1 Zusammenfassung der eigenen Forschungsergebnisse
TTS2 Diskussion der Forschungsergebnisse
- a) Erläuterung der Gründe für die gefundenen Ergebnisse
- b) Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen
- c) Relativierung der eigenen Forschungsergebnisse

TTS3 Bedeutung der Forschungsergebnisse
- a) Wert der Ergebnisse / Anwendungsmöglichkeiten
- b) Appellative Betonung der Wichtigkeit der Forschungen

TTS4 Offene Fragen
- a) Forschungsdesiderata oder -aussicht
- b) Handlungsvorschlag

TTS5 Metakommunikative Äußerungen

Im chinesischen Teilkorpus sieht die Verteilung der einzelnen Teiltextsegmente folgendermaßen aus:

Tabelle 3: TTS im Schlussteil ChLin2000er

Schlussteil	TTS1	TTS2			TTS3		TTS4		TTS5
	8 (40 %)	3 (15 %)			8 (40 %)		6 (30 %)		1 (5 %)
		a	b	c	a	b	a	b	
	8 (40 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	7 (35 %)	3 (15 %)	3 (15 %)	3 (15 %)	1 (5 %)

Aus dieser Tabelle ergibt sich, dass viele Artikel (40 %) mit dem TTS1 im Schlussteil den Hauptinhalt des Textes zusammenfassen bzw. die wesentlichen neuen Erkenntnisse verdeutlichen. Nur wenige Artikel (15 %) diskutieren im Schlussteil über die Forschungsergebnisse aus dem Hauptteil. Acht Texte verweisen auf die Bedeutung der Forschungsergebnisse (40 %), dabei werden die Werte oder die Anwendungsgebiete von sieben Texten konkret aufgezeigt (35 %) und drei Texte (15 %) betonen auf appellative Weise die Wichtigkeit der eigenen Forschung. Zwei Texte darunter kombinieren diese zwei Aspekte. TTS 4 wirft offene Fragen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes bzw. der -methode auf und kommt in zwei Varianten vor: Drei Texte (15 %) geben einen Forschungsausblick und drei weitere (15 %) machen Handlungsvorschläge, was durchaus appellativ zu sein scheint. Die metasprachliche Äußerung als Ergänzung der Arbeit kommt in diesem Teilkorpus lediglich in einem Text vor (5 %)

Was die einzelnen Teiltextsegmente im deutschen Teilkorpus angeht, so sind weniger Varianten vorgekommen, sodass die Verteilung der Teiltextsegmente konzentriert ist und ein mehr oder minder homogenes Bild vermittelt. Tabellarisch wird der Überblick zusammengestellt:

Tabelle 4: TTS im Schlussteil DtLin2000er

Schlussteil	TTS1	TTS2			TTS3	TTS4	TTS5
	19 (95 %)	6 (30 %)			1 (5 %)	5 (25 %)	1 (5 %)
		a	b	c	a	a	
	19 (95 %)	2 (10 %)	2 (10 %)	2 (10 %)	1 (5 %)	5 (25 %)	1 (5 %)

Es ist auffällig in dieser Tabelle, dass der TTS1 in allen Teilkorpustexten mit einem Schlussteil vorhanden ist (95 %). TTS2 ist zwar in allen drei Varianten vertreten, allerdings mit jeweils 10 % mit einer sehr geringen Häufigkeit. Ebenso wenig kommt die metakommunikative Äußerung vor (5 %), die Hinweise auf weitere Informationen zum eigentlichen Forschungsthema gibt. TTS3 ist nur in einer Variantenform in einem einzigen Text vorgekommen, die indirekt auf die Bedeutung der Forschungsergebnisse hinweist. Dagegen ist TTS4a), der weitere Forschungsaussichten bzw. -desiderata darstellt, relativ häufiger in fünf Texten aufzufinden.

Aus der obigen Analyse ist ersichtlich, dass der größte Unterschied in den beiden Teilkorpora darin liegt, dass in den chinesischen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln die Betonung der eigenen Forschungsergebnisse im Schlussteil auch durch appellative Sprachhandlungen realisiert werden kann (Beispiel 7), hingegen kommt dies in deutschen Zeitschriftenartikeln nicht vor (Beispiel 8).

Beispiel 7:
语体对语言学、历时句法学以及文学理论的研究都具有重大的意义。. . . .
凡此种种，均暗示出一个以语体为轴心的综合学科的形成与建立。语体之为用，亦大矣哉！(ChLin2000er10)
[Der Textkommunikationsstil hat eine wichtige Bedeutung für die Forschung von Sprachwissenschaft, diachronischer Syntax und der Theorie der Literaturwissenschaft. . . . All das weist auf die Formierung und Bildung einer umfassenden Disziplin mit dem Textkommunikationsstil im Zentrum. Der Textkommunikationsstil ist wirklich von großem Nutzen!]

Beispiel 8:
Nur wer gleichsam mit der Fußballsprache aufwächst – vom Bolzplatz bis zum Stadion –, kennt diese Lexik und kann die Texte des Fußballs vollständig verstehen. Die Teilnahme am Super-Diskurs unserer Zeit gehört aber heute schon fast zu den Erfordernissen des Alltags. (DtLin2000er1)

3. Zusammenfassung

Die obige Untersuchung zur Makrostruktur des Eröffnungs- und des Schlussteils im chinesischen und deutschen linguistischen Zeitschriftenartikel hat gezeigt, dass die chinesischen Texte in thematischer Hinsicht ihre eigenen Besonderheiten besitzen, seien die fehlenden Literaturbelege, die mangelnde metakommunikative Vorankündigung der Textstruktur, oder die Bevorzugung der appellativen Sprachhandlungen. Diese Besonderheiten gehen über die einzelne Textsorte und die einzelne Disziplin hinaus und wurzeln letztendlich in der chinesischen subjektiven und indirekten Denkweise.

Natürlich kann eine Textsorte zwischen verschiedenen Disziplinen und verschiedenen Sprachen neben den Unterschieden durchaus Gemeinsamkeiten aufweisen, zumal im Zuge der Internationalität der Wissenschaft – insbesondere in der Naturwissenschaft – kann eine gewisse Angleichung der Denkmuster in der Wissenschaft nicht geleugnet werden. Allerdings schließt diese transkulturellen Konvergenzen der Textsorte das Verständnis der Kulturgeprägtheit der Textsorten, bei der die Aufmerksamkeit eher auf die Erforschung der Unterschiede gelegt wird, nicht aus. Außerdem bedeutet die Kulturgeprägtheit der Textsorten in der Wissenschaft nicht, dass eine Textsorte einer Sprache in allen wissenschaftlichen Kommunikationsbereichen demselben Vertextungsmuster folgt und im Vergleich zu dieser Textsorte in allen anderen Sprachen dieselben Unterschiede aufweist. Vielmehr bedeutet dies lediglich, dass eine Textsorte in verschiedenen Sprachen und in verschiedenen Kollektiven bezüglich bestimmter Vergleichsparameter der Vertextung anders realisiert ist, wobei die Unterschiede sowie die Intensität der Unterschiede je nach dem Vergleichssprachpaar und je nach der wissenschaftlichen Disziplin variieren können. In diesem Sinne sind Texte auch in der Wissenschaft kulturgeprägt.

Literatur

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese 1987: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin: Langenscheidt.

Busch-Lauer, Ines-Andrea 2001: *Fachtexte im Kontrast: eine linguistische Analyse zu den Kommunikationsbereichen Medizin und Linguistik*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

Galtung, Johan 1983: Struktur, Kultur und interkultureller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: *Leviathan 2*, 303–338

Gläser, Rosemarie 1990: *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.

Gnutzmann, Claus/Oldenburg, Hermann 1990: Kontrastive Fachtextanalyse Deutsch–Englisch. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Sprache und Politik. Kongreßberichte der 19. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Frankfurt a. M.: Lang. 211–215.

Graefen, Gabriele 1997: *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Hoffmann, Lothar 1988: *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen: Narr.

Hutz, Mattias 1997: *Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht: Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Oldenburg, Hermann 1992: *Angewandte Fachtextlinguistik. „Conclusions“ und Zusammenfassungen*. Tübingen: Narr.

Widdowson, Henry George. 1979: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Zur Entwicklung der fachsprachlichen Hörkompetenz der chinesischen Studierenden

Yu Zheng (Shanghai)

Abstract: Die Notwendigkeit, das fachsprachliche Hörverstehen im Deutschen zu entwickeln, entstammt aus den spezifischen sprachlichen Bedürfnissen der chinesischen DaF-Lerner in den Doppelabschlussprojekten. Das fachsprachliche Hörverstehen bereitet einem Großteil der chinesischen DaF-Lerner Schwierigkeiten. Vor diesem Hintergrund sollte gezielt auf die Hörkompetenzen im Fachsprachgebrauch eingegangen werden. Es gilt zu erforschen, wie sich die fachsprachliche Hörkompetenz im Deutschen bei chinesischen Studierenden entwickelt hat und welche fachsprachlichen Schwierigkeiten typisch sind. Anhand der strukturellen Besonderheiten der Fachsprachen wird die Untersuchung entwickelt, wobei sich die Ursachen der Verstehensschwierigkeiten beobachten und erkennen lassen. Diesbezüglich können chinesische Studierende ihre fachsprachliche Hürde innerhalb der rezeptiven Fertigkeit besser meistern.

Keywords: Fachsprachen, Hörkompetenzen, Verstehensschwierigkeiten chinesischer DaF-Lerner

1. Einleitung

Die Rahmenbedingungen der staatlichen Zusammenarbeit zwischen China und Deutschland veränderten sich in den letzten Jahrzehnten stetig. In Rahmen der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit bestehen bis 2019 bereits über 500 deutsch-chinesische Hochschulpartnerschaften. Hierbei ist insbesondere „das Deutsch-Chinesische Doppelabschlussprogramm" zu nennen, wobei Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen angelegt werden, die nach einem teilweise an der deutschen und an der chinesischen Hochschule absolvierten Studium zu beiden nationalen Abschlüssen führen. Neben der alltagssprachlichen Ausbildung müssen die Studierenden mehrstündigen Fachvorlesungen sprachlich folgen können, um fachspezifische Inhalte auf Deutsch zu erwerben, welche die Anforderungen an die Sprachkompetenz der Studierenden um ein weiteres erhöhen. Diese Situation setzt einen hohen Ausbau der fachsprachlichen Hörkompetenzen im Deutschen voraus. In der Tat hat das fachsprachliche Hörverstehen einem Großteil der chinesischen DaF-Lerner Schwierigkeiten bereitet. Das stellt größere Hürde als andere Sprachfertigkeiten dar.

Diesbezüglich muss eine empirische Untersuchung durchgeführt werden. Es gilt zu erforschen, wie sich die fachsprachliche Hörkompetenz im Deutschen bei chinesischen Studierenden entwickelt hat und welche Verstehensschwierigkeiten typisch sind. Somit lässt sich feststellen, worauf die fachsprachlichen Verstehensprobleme zu einem großen Teil zurückzuführen sind. Chinesische Studierende können dann ihre sprachliche Hürde innerhalb der rezeptiven Fertigkeit meistern und somit ihre Studierfähigkeit erhöhen.

2. *Forschungsstand*

In den vergangenen Jahren ist es zur Erkenntnis gekommen, dass Hören kein passiver, sondern ein sehr aktiver Vorgang ist (Solmecke 1992: 7). Internationale Studien fokussieren sich inhaltlich zusammenfassend auf fünf Schwerpunkte: kognitive Prozesse des Hörverstehens (Vandergrift 2007; Graham 2006; Altenberg 2005), Strategien der Sprachverwendung beim Hörverstehen in der Fremdsprache (Finkbeiner 2005; Goh 2002a, b), Überprüfung der Hörkompetenzen (Brindley & Slayter 2002), soziale und affektive Faktoren (Vandergrift 2005, 2006) sowie Ansätze zur Hördidaktik (Goh 2002c; Field 2005).

Während sich internationale Wissenschaftler mit der kognitiven Natur des Hörverstehens und mit den das Hörverständnis beeinflussenden Faktoren beschäftigen, setzen sich chinesische Sprachwissenschaftler aus objektiven Gründen hauptsächlich mit der Übertragung von Fremdsprachenhörforschung auseinander (Li 2002). Bei der Betrachtung von Forschungsbefunden chinesischer Sprachwissenschaftler in den letzten zehn Jahren wird es ersichtlich, dass Englisch als Fremdsprache in den Fokus in den fremdsprachlichen Hörverstehensforschungen gerückt wurde. Hinsichtlich Deutsch lagen die Forschungsschwerpunkte meist in einer Zusammenfassung der Unterrichtserfahrung, deren theoretische Überlegung nicht ausreicht (Li 2015; Jiang 2014; He 2013; Zhao 2012; Liang 2011). Obwohl im deutsch- und englischsprachigen Raum auf das Wesen des Hörverstehens in Verbindung mit vielen Teildisziplinen und theoretischen Bereichen eingegangen wurde, waren diese Forschungsergebnisse jedoch durch die Rahmenbedingungen und Forschungsinhalte begrenzt. Sie können sich somit nicht den sprachlichen und kulturellen Hintergründen der chinesischen Lernenden anpassen, die in Zusammenhang mit der Lernumgebung und den Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts in China stehen. In Bezug auf das fremdsprachliche bzw. fachsprachliche Hörverstehen liegen allerdings noch wenige Forschungsarbeiten vor. Daher muss dem in der Fremdsprachenforschung dringend mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Fremdsprachliches Hörverstehen

Hörverstehen ist ein komplexer Prozess in mehreren Schritten. Eine Vielzahl von Faktoren beteiligt sich an dem Verstehensprozess und ist entscheidend für die Verstehensleistung eines Fremdspachenlerners (Grotjahn 2005: 122). In der Literatur wird auf eine Reihe von Faktoren hingewiesen(Solmecke 1992; Rost 1990). Sie können in zwei Hauptkategorien geteilt werden: die sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren. Die sprachlichen Faktoren beinhalten Sprachkenntnisse. Unter den nichtsprachlichen Faktoren werden Weltwissen, Aufmerksamkeit, eingesetzte Verstehensstrategien sowie affektive Variablen erfasst. In der vorliegenden Arbeit wird nur auf die sprachlichen Faktoren eingegangen.

3.2 Fachsprachen

Die linguistischen Grundlagen der deutschen Fachsprachen bilden eine andere wichtige Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit. Fachsprachen dienen der Kommunikation innerhalb bestimmter Menschengruppen und setzen eine besondere fachliche und sprachliche Kompetenz voraus. Sie werden als Differenzierungen innerhalb der Gemeinsprache gefasst und kommen in der Sprache als „in sich kohärente, diskrete systemartige Gebilde im Sinne von Sprache“ vor. Nach Hoffmann (1987) lassen Fachsprachen horizontal gliedern und vertikal schichten. Neben der klaren Abgrenzung gegeneinander bleibt der Zusammenhang mit bestimmten Medien ein Problem. Es gibt demnach Fachsprachen mit spezifischen Eigenschaften, die als eine sprachliche Varietät dem Bereich der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ zugeordnet werden kann (Kniffka & Siebert-Ott 2007: 18). Im Vergleich zu konzeptioneller Mündlichkeit, die ein geringeres Maß an „Kompaktheit“ und „Integration“ besitzt, ist konzeptionelle Schriftlichkeit gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an „Informationsdichte“, „elaboriertere Register“ sowie „merkmalsreichere Lexik“ (Kniffka & Siebert-Ott 2007: 19 f).

Die funktionalen Eigenschaften der Fachsprachen, die sich als Exaktheit, Explizitheit, Ökonomie und Anonymität erweisen, sorgen für eine erfolgreich verlaufende Fachkommunikation (Biere 1998: 402). Ihre strukturellen Eigenschaften können nach Hoffmann (1976,1998), Fraas (1998), Roelcke (2005, 2009), Ohm et al. (2007), Niederhaus (2011), Kniffka & Roelcke (2015) sowie Michalak et al. (2015) auf der Wort-, Satz- und Textebene zusammengestellt. Mit den Zusammenstellungen wird eine Grundlage geschaffen, auf der sprachliche Anforderungen im Fachsprachgebrauch erfasst werden können. Tabelle 1 liefert einen Überblick darüber. Bei der Entwicklung der

empirischen Untersuchung rücken in erster Linie diese Merkmale in den Vordergrund. Daher sind diese Zusammenstellungen für die vorliegende Untersuchung relevant.

Tabelle 1: Zusammenstellungen der formalen Merkmale der Fachsprachen

Wortebene	– bedeutungsveränderte alltägliche Begriffe im fachlichen Kontext – Entlehnungen aus fremden Sprachen – Komposition (Zusammensetzungen von Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien) – Derivation (Wortbildungen über Prä- und Suffixe) – Metaphern – Wortkürzungen – Kollokationen
Satzebene	– Passivkonstruktionen – komplexe Satzstrukturen (Nebensatzkonstruktionen mit/ohne Konjunktion, Nebensätze in Nominalisierungen) – Satzstellung
Textebene	– Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit – Konventionalisierung ausgeprägter Textbaupläne – Beziehungen und Verweise zwischen Sätzen

4. Untersuchungsdesign

4.1 Hörtexte und Testaufgaben

Der Schwerpunkt der experimentellen Forschung besteht darin, die Hörverstehensleistungen der chinesischen DaF-Lerner in Fachsprachen zu erfassen. Dabei werden die Verstehensschwierigkeiten auf Wort-, Satz und Textebene untersucht, die bei der Verarbeitung von verschiedenen Versionen eines deutschsprachigen Fachtexts entstanden sind.

Der Hörtexte müssen zum einen zentrale sprachliche Anforderungen an der Hochschule abdecken, wobei als besonders relevant die Rezeption von Vorträgen oder Vorlesungen gilt (Arras 2012: 144). Zum anderen sollte auch der Grad der Fachsprachlichkeit berücksichtigt werden. Sachtexte sind als Teilmenge der Fachtexte bezeichnet und es handelt sich dabei um ein Kommunizieren zwischen Experten und Laien eines Fachgebiets, wobei der Spezifizierungsgrad an den vermittelten Inhalten reduziert ist (Baurmann 2009: 11). Daher stehen sie bei der Konzeption der Hörtexte im Mittelpunkt.

Für die Erstellung der ersten Textvariante wird in diesem Zusammenhang ein hochdeutscher Hörtext ohne laute und dauerhafte Hintergrundgeräusche

ausgewählt, damit jede Testperson grundsätzlich in der Lage sein sollte, den Hörtext akustisch zu verstehen. Der Hörtext lässt sich den Kategorien konzeptionell schriftlich zuordnen und hat eine Dauer von ca. fünf Minuten. Es handelt sich um einen Vortrag zum Thema Ernährung. Der originale Hörtext wird überarbeitet und dann von einer kompetenten Deutschlehrkraft mit klarer Stimme vorgelesen und digital aufgenommen. Davon wird Audiodatei erstellt, die bei der Datenerhebung verwendet wird. Zur Erstellung weiterer Textvarianten werden Änderungen nach Besonderheiten der Fachsprachen unternommen.

Die erste in die Untersuchung einbezogene Textversion wird teilweise leicht geändert, um eine niedrigere Anzahl an wortbezogenen Besonderheiten der Fachsprachen zu haben. Im Folgenden werden einige Beispiele angeführt, die mit dem Original vergleichend aufgelistet sind.

Original	**Änderung**
Und das ist kein *Ausnahmefall*.	Und *dieser Fall ist keine Ausnahme*.
In unserer Gesellschaft *sind* Kochen, Essen und gesunde Lebensweise stark *weiblich geprägt*.	In unserer Gesellschaft *wirken sich Frauen stark als Einfluss auf* Kochen, Essen und gesunder Lebensweise *aus*.
Funktionelle Lebensmittel sind verarbeitete Lebensmittel, die nicht nur *der Sättigung* und *Nährstoffzufuhrdienen*.	Funktionelle Lebensmittel sind verarbeitete Lebensmittel, die nicht nur *für das Sattsein und die Versorgung von* Nährstoffen *bestimmt sind*.
Der *Konsument* darf also keine schnellen Wunderwirkungen erwarten.	Der Verbraucher darf also keine schnellen Wirkungen erwarten.

Bei der zweiten Hörtextversion sind Änderungen auf der Satzebene zu finden, indem sich satzbezogene Merkmale durch einfache Formulierungen ersetzen lassen. Einige Beispiele davon sind im Folgenden mit dem Original vergleichend aufgelistet.

Original	Änderung
In einer Zeit, *in der* viele Menschen sich mit fast food krank essen und *in der* gesundes Essen in den Mittelpunkt rückt, setzen viele ihre Hoffnungen auf Produkte der funktionellen Lebensmittel , *die* in den Supermärkten großen Absatz finden.	Viele Menschen essen sich in dieser Zeit mit fast food krank, und gesundes Essen rückt in dieser Zeit in den Mittelpunkt und viele setzen ihre Hoffnungen auf Produkte der funktionellen Lebensmittel. Siefinden in den Supermärkten großen Absatz.
Aktuell *werden* funktionelle Lebensmittel vor allem für Herz -Kreis-Lauf- Erkrankungen und die Magen-Darm-Gesundheit *entwickelt*.	Aktuell entwickelt man funktionelle Lebensmittel vor allem für Herz -Kreis-Lauf-Erkrankungen und die Magen -Darm-Gesundheit.
Ein besonderer Trend sind Nahrungsmittel, *die gleichzeitig einen kosmetischen Effekt haben*.	Ein besonderer Trend sind Nahrungsmittel mit einem kosmetischen Effekt.
Überhaupt steht die Haut im Mittelpunkt des Interesses und viele Hersteller arbeiten an Joghurts oder Getränken, *die* die Haut jünger aussehen lassen.	Überhaupt steht die Haut im Mittelpunkt des Interesses und viele Hersteller arbeiten an Joghurts oder Get ränken. Sie lassen die Haut jünger aussehen.

Bei der dritten Hörtextversion sind Änderungen auf der Textebene zu finden, indem eine Vereinfachung auf der Textebene erfolgt. Einige Beispiele lassen sich im Folgenden mit dem Original vergleichend auflisten.

Original	Änderung
Sie sollen das körperliche und seelische Wohlbefinden steigern und ernährungsbedingten Krankheiten vorbeugen, *indem* mit der Nahrung gesundheitsfördernde Stoffe aufgenommen werden sollten.	Außerdem sollen funktionelle Lebensmittel das körperliche und seelische Wohlbefinden steigern und ernährungsbedingten Krankheiten dadurch vorbeugen, dass mit der Nahrung gesundheitsfördernde Stoffe aufgenommen werden.
Bis 2050 sollen *es* sogar 50 Prozent *sein*.	Bis 2050 soll der Anteil der funk tionellen Lebensmittel sogar bei 50 Prozent liegen.
Eine wichtige Zielgruppe sind ältere Menschen, da gerade bei *ihnen* ernährungsbedingte Erkrankungen auftreten und diese Personengruppe in Zukunft zahlenmäßig überproportional zunehmen wird.	Eine wichtige Zielgruppe sind ältere Menschen, weil gerade bei diesen Menschen ernährungsbedingte Erkrankungen auftreten und diese Personengruppe in Zukunft zahlenmäßig überproportional zunehmen wird.
Wer sich für die Studieninhalte der Ernährungswissenschaft begeiste rn kann, macht mit diesem Fach keinen Fehler.	Wenn Studierende sich für die Studieninhalte der Ernährungswissenschaft begeistern können, machen sie mit diesem Fach keinen Fehler.

In der vierten Variante wird der Hörtext präsentiert, der im Original, ohne Änderungen ist. Bei dieser Variante besteht die Möglichkeit, eine Vergleichsbasis mit Testergebnissen in anderen Varianten zu schaffen.

Die Materialien zur Prüfung der Hörkompetenzen bestehen aus:

- dem Hörtest mit neun Höraufgaben in Form von Multiple-Choice
- der MP3 Datei mit den Stimuli (in vier verschiedenen Versionen)

Der Ablauf der Testsituation wurde bei allen vier Testgruppen standardisiert, der umfasst:

1. Begrüßung ca. 3–4 Minuten
2. Allgemeine Instruktionen
3. ca. 20 Minuten Hörverstehenstest (von der jeweiligen Audiodatei der Gruppe gespielt)

Alle Testsmaterialien wurden auf der E-Learning-Plattform „SHCneo“ hochgeladen und stehen online zur Verfügung. Für die Datenanalyse wurde das Statistikprogramm SPSS verwendet. Damit wurden sowohl die deskriptiven Berechnungen als auch die Hypothesenprüfung vorgenommen.

4.2 Stichproben der Untersuchung

Insgesamt 82 Studierende an der USST nahmen an der Erhebung teil. Zu Beginn der Untersuchung waren sie zwischen 19 und 21 Jahren alt. Sie studieren Elektrotechnik, Maschinenbau oder Internationale Wirtschaft und Außenhandel und befanden sich zur Erhebungszeit im vierten, sechsten oder siebten Semester und haben alle über 800 Stunden Deutsch gelernt. Sie wurden so per Zufall in drei Versuchsgruppen und eine Kontrollgruppe aufgeteilt, dass etwa gleich große Gruppen gebildet wurden.

Zweitens wurde es bei der Einteilung der Versuchspersonen besonders beachtet, dass den Anteil an kompetenten und weniger kompetenten Studierenden beim Sprachlernen sowie Testteilnehmerinnen und Testteilnehmern möglichst auszugleichen, da diese Faktoren die Gruppendynamik stark beeinflussen können. Versuchspersonen der vier Gruppen müssen sprachlich auf ungefähr dem gleichen Niveau sind. Um dies möglichst gewährleisten zu können, wird die Hörleistung im TestDaF als aussagekräftiger Maßstab in die Verteilung der Versuchspersonen miteinbezogen. Auch die Lernerfahrung muss konstant gehalten werden. So ist die Situation entstanden, dass die Versuchsgruppen 18 bis 24 Versuchspersonen bestehen und die Kontrollgruppe 18. Tabelle 2 zeigt die Gruppenverteilung sowie die jeweiligen Hörtexte in der Untersuchung.

	Versuchsgruppen			Kontrollgruppe
	A	B	C	D
Anzahl der Stichproben	21	24	19	18
Hörtext	Version 1 Hilfestellung auf der Wortebene	Version 2 Hilfestellung auf der Satzebene	Version 3 Hilfestellung auf der Textebene	Version 4 keine Hilfestellung
Aufgabe-präsentation	vor dem Hören			

Tabelle 2: Gruppenverteilung mit Hörtexten und Anzahl der Stichproben

5. Auswertung und Analyse der Untersuchungsergebnisse

Für die erhobenen Variablen wort-, satz- und textbezogene Hilfestellung enthält Tabelle 3 die gruppierten Mittelwerte und Standardabweichungen des Testergebnisses.

Testergebnis/10,00	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Versuchsgruppe A	21	2.22	7.89	4.7614	1.69303
Versuchsgruppe B	24	2.22	8.89	4.9071	1.91041
Versuchsgruppe C	19	2.22	8.89	5.7321	1.74967
Kontrollgruppe D	18	2.22	7.78	5.1856	1.57408
Gültige Anzahl (listenweise)	82				

Tabelle 3: Deskriptive Statistik

Leistungsunterschiede wurden zwischen den Versuchsgruppen A bis C und der Kontrollgruppe D festgestellt. Die Versuchsgruppe C erzielte die besten Ergebnisse. Insgesamt löste sie 57,3 % der Aufgaben richtig, gefolgt von der Kontrollgruppe D mit einem Korrektwert von 51,9 %. Die Versuchsgruppe C schnitt im Hörtest besser ab als die Kontrollgruppe. Demgegenüber erreichten ihre Kommilitonen in anderen Versuchsgruppen ein Gesamtergebnis von weniger als 50 %. Der geringste Mittelwert im Hörtest findet sich bei der Versuchsgruppe A. Somit ist zu erkennen, dass die Testteilnehmenden in der Versuchsgruppe C den Hörtext am besten verstehen konnten, der textbezogene Hilfestellung anbietet. So kann man festhalten, dass die strukturellen Merkmale auf der Textebene der Fachsprachen entscheidend für ein erfolgreiches Textverständnis sind und zur besseren Hörleistung beitragen können.

Nicht so wirksam schien satzbezogene Hilfestellung für die Verbesserung des Textverständnisses zu sein, weil die Hörleistung dieser Versuchsgruppe geringfügig weniger als die der Kontrollgruppe ist. Scheinbar hatte wortbezogene Hilfestellung keinen positiven Effekt auf das Hörverständnis des Textes, weil die Versuchsgruppe A wesentlich schlechteres Ergebnis erzielte als die Kontrollgruppe, der der Hörtext im Original abgespielt wurde.

Zwar darf hier nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die wortbezogene Hilfestellung das Textverständnis negativ beeinflusst. Aber es zeigt sich auf jeden Fall, dass dieser Hinweis und dessen Art und Weise, wie er derzeit angeboten wird, ebenfalls nicht auszureichen scheint, um die vorhandene Defizite in der Sprachkompetenz der Fachsprachen Deutsch so auszugleichen. Daraus ergibt sich, dass die Effizienz der Hilfestellung mehr als in Frage zu stellen ist. Auf der anderen Seite könnte die schlechte Hörleistung möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass wortbezogene Hilfestellung, die aus der Vereinfachung der fachsprachlichen Merkmale auf der Wortebene entstanden ist, die Sätze im Hörtext länger als die im Original macht. Das könnte die Aufmerksamkeitsspanne und weiterhin den Verstehensprozess einigermaßen belasten.

6. Vorschläge zur Entwicklung der fachsprachlichen Hörkompetenzen im DaF-Unterricht

Vielmehr zeigen die im Rahmen dieser Untersuchung gewonnenen Testergebnisse an, dass die sprachlichen Kompetenzen im Fachsprachgebrauch nicht so ausreichend ausgebildet sind, dass sprachliche Defizite in Fachsprachen aufweisen. Die negativen Auswirkungen vorhandener sprachlicher Defizite in Fachsprachen machen auch vor dem Hörverstehensprozess in der Fremdsprache einen Halt. Diesbezüglich muss auf curricularer Ebene der fortgeschrittene DaF-Unterricht noch deutlicher den Weg der systematischen expliziten Auseinandersetzung mit Fachsprachen verfolgen, als dies bisher der Fall ist. In diesen spezifischen Rahmenbedingungen sollte der fortgeschrittene Fremdsprachenunterricht nicht allein die Lernziele im allgemeinsprachlichen Bereich anstreben, sondern ein gezieltes Sprachlernen in Fachsprachen verfolge, weil diese Lernergruppe nicht wie sonstige bekannte Lernergruppen behandelt werden kann. In diesem Zusammenhang müssen Überlegungen angestellt werden, die sprachliche Förderung von DaF-Lernenden in dieser besonderen Situation im fremdsprachlichen Unterrichtskonzept sinnvoll verankert werden kann. Es sollte bedacht werden, dass das Lernen der Fachsprachen nicht zu überspringen sein und dem Selbstlauf zu überlassen darf. Stattdessen sollten die Merkmale der Fachsprachen im DaF-Unterricht

bewusst gemacht werden und die Sensibilisierung für ihre Besonderheiten durch den bewussten Umgang mit ihnen viel stärker mit einbezogen werden müssen. Damit können die Besonderheiten der Fachsprachen als Grundvoraussetzung in dem fortgeschrittenen DaF-Unterricht integriert werden. Sobald DaF-Lerner ausreichende Fachsprachkenntnisse besitzen, kann ihnen Hörverstehen in der Fremdsprache ein automatisiertes Verfahren geworden sein. Dann können sie automatisch fehlendes ergänzen, was das Verstehensverfahren erheblich erleichtern kann. Von den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lässt sich deutlich ableiten, dass textbezogene Merkmale der Fachsprachen den chinesischen Studierenden die größte Verstehensschwierigkeit bereiten. Daher sollten insbesondere sprachliche Merkmale auf der Textebene intensiv im Unterricht behandelt werden, weil sie eine entscheidende Rolle für das Textverständnis und weiterhin für den Hörerfolg spielen.

Literatur

Altenberg, Evelyn P. (2005): The perception of word boundaries in a second language. *Second Language Research* 21 (4), S. 325–358.

Arras, Ulrike (2012): Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen-Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. [Online] http://hochschulfremdsprachenunterricht.blogspot.com/search/label/41%20Arras (25.08.2016)

Baurmann, Jürgen (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Biere, Bernd Ulrich (1998): Verständlichkeit beim Gebrauch von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: De Gruyter, S. 402–407.

Brindley, Geoff; Slayter, Helen (2002): Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19 (4), S. 369–394.

Field, John (2005): *Language and the Mind*. London: Routledge.

Finkbeiner, Claudia (2005): *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartung der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum: Brockmeyer.

Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: De Gruyter, S. 428–437.

Goh, Christine C. (2002a): Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30 (2), S. 185–206.

Goh, Christine C. (2002b): Learners' self-reports on comprehension and learning strategies for listening. *Asian Journal of English Language Teaching* 12, S. 46–48.

Goh, Christine C. (2002c): *Teaching listening in the language classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Graham, Suzanne (2006): Listening comprehension: The learners' perspective. *System* 34, S. 165–182.

Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál; Zahn, Rosemary; Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS-Verlag, S. 115–144.

He, Chunyan (2013): 提高学生德语听力理解能力的策略——德福考试与德语专业八级考试听力理解部分的内容介绍与比较分析. (tigao xuesheng deyu tingli lijie nengli de celue ——defu kaoshi yu deyu zhuanye baji kaoshi tingli lijie bufen de neirong jieshao yu bijiao fenxi). [Strategien zur Verbesserung der Hörkompetenz der DaF-Lernenden – Eine vergleichende Analyse des Hörverstehens von TestDaF und PGH]. *Journal of Beijing International Studies University* 35, S. 62–69.

Hoffmann, Lothar (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.

Hoffmann, Lothar (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung, 3. durchg. Aufl.*, Berlin: Akademie Verlag.

Hoffmann, Lothar (1998): Fachtextsorten: eine Konzeption für die fachbezogene Fremdsprachenausbildung. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: De Gruyter, S. 468–482.

Jiang, Dan (2014): 大学德语听力教学跨文化交际能力培养. (daxue deyu tingli jiaoxue kuawenhua jiaoji nengli peiyang). [Zur Förderung der Kompetenz von Studierenden in der interkulturellen Kommunikation während der Hörverstehensschulung.] *Journal of Shenyang Agricultural University (Social Sciences Edition)* 06, S. 731–734.

Li, Tingting (2015): 德语专业基础阶段影响听力理解的因素及教学探究. (deyu zhuanye jichu jieduan yingxiang tingli lijie de yinsu ji jiaoxue tanjiu). [Die Untersuchung der beeinflussenden Faktoren auf das Hörverstehen in der Grundstufe der chinesischen Germanistikstudierenden.] *Journal of Hunan Taxation College* 05, S. 51–53.

Liang, Liying (2011): 结合多种感官通道的德语听写——德语听力策略在教学中的实践探索. (jiehe duozhong ganguan tongdao de deyu tingxie- deyu tingli celue zai jiaoxuezhong de shijian tansuo). [Diktat schreiben über mehrere Sinneskanäle – eine Untersuchung der Hörstrategien im DaF-Unterricht.] *Germanistische Kulturwissenschaften* 06, S. 57–67.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schönigh.

Li, Dongmei (2002): 近十年来国内英语听力理解研究评述. (jin shinian lai guonei yingyu tingli lijie yanjiu pingshu). [Eine jahrzehntelange Forschung zum englischen Hörverständnis in China.] *Foreign Language World* 02, S. 30–34.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen: Narr.
Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen: Narr.
Niederhaus, Constanze (2011): *Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik*. [Online] https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_9_niederhaus_1.pdf (16.05.2016)

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u.a.: Waxmann.

Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.

Roelcke, Thorsten (2009): Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche. *International Journal of Specialized Communication* 31 (1), S. 6–20.

Rost, Michael (1990): Listening in Language Learning. London: Longman.

Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 7, S. 4–11.

Vandergrift, Larry (2005): Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics* 26 (1), S. 70–89.

Vandergrift, Larry (2006): Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal* 90 (1), S. 6–18.

Vandergrift, Larry (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40, S. 191–210.

Zhao, Guowei (2012): 德语听力教学方法的设计. (deyu tingli jiaoxue fangfa de sheji). [Über die Lehrmethoden des Hörverstehens in der Fremdsprache Deutsch.] *Journal of Jilin Huaqiao University of Foreign Languages* 02, S. 24–28.

Das historische Wort und seine lexikologischen und lexikografischen Beschreibungsdimensionen

Herausgegeben von Laura Balbiani, Jochen A. Bär,
Anja Lobenstein-Reichmann

Historische Lexikologie und Lexikografie – zur Einführung

Obwohl die Historische Lexikografie zu den zentralen Aufgaben des Faches gehört, als eigene Wissenschaft anerkannt ist und mit ihren Arbeitsstellen an den Akademien die Fahne der Lexikologie und auch der Sprachgeschichte hochhält, hat sie in jüngerer Zeit in der Germanistik selbst nur noch wenig Rückhalt. Dies mag daran liegen, dass die Sprachgeschichte wie die Lexikologie selbst immer mehr ins Hintertreffen gerät. In vielen Curricula der nationalen Universitätsgermanistiken tauchen diese Disziplinen kaum mehr als Stichwörter auf. Umso mehr freut es uns, dass mit unserer Sektion *Das historische Wort und seine lexikologischen und lexikografischen Beschreibungsdimensionen* gleich vier marginalisierte Bereiche wieder in den Focus gerückt wurden: Lexikologie, lexikalische Semantik, Lexikografie und Sprachgeschichte. Die Beiträge zeigen, dass alle vier nicht einfach nur rückwärtsgewandte Grundlagenwissenschaften der Germanistik sind, sondern dass sie vielversprechende Visionen auch für die Zukunft des Faches zu bieten haben. Die Breite der Beiträge erinnert zudem daran, dass die Lexikografie als hermeneutische und kulturhistorische Wissenschaft Brückenbauer ist zwischen den immer weiter auseinanderdriftenden Teildisziplinen des Faches. Hinzu kommt, dass gerade die Lexikografie sich im Zuge der *Digital Humanities* neu erfunden hat und immer mehr zum Vorreiter nicht nur in der Nutzung der neuen technischen Möglichkeiten wird, sondern auch in der Beschreibung neuer wissenschaftlicher Fragen. Lexikografie ist wieder – und das beleuchtet das Spektrum der Beiträge, das die gesamte Zeitspanne vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen ebenso wie Literaturwissenschaft, Grammatik, Pragmatik, Theologie, Soziologie und Philosophie umfasst – Grundlagendisziplin im besten Sinne des Wortes.

Unsere Einladung lautete: „Gegenstand der Sektion ist das historische Wort in seinen vielfältigen Beschreibungsdimensionen. Die Vorträge zielen zum einen lexikologisch auf das Wort als Ausdrucksform historischer Varietäten und Sinnwelten (Literatur, Recht, Philosophie, Theologie, Alltag), als Semantisierungsform von Kultur, Gesellschaft und Geschichte wie als intra-, inter- und transpersonelle Handlungsmacht im Rahmen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Zum anderen sollen die Herausforderungen für die Lexikografie diskutiert werden, genau diese vielfältigen Aspekte je nach Sprachstufe, Sprachvarietät und Benutzer angemessen zu beschreiben. In Übereinstimmung mit dem Rahmenthema des IVG-Kongresses (*Wege der Germanistik in*

transkulturellen Perspektiven) sind insbesondere auch Beiträge willkommen, die Aspekte der Mehrsprachigkeit berücksichtigen".

Was die Beteiligung und auch die Lebendigkeit der Diskussionen betrifft, sind unsere Erwartungen übertroffen worden. Die Sektion umfasste 16 Vorträge, von denen die meisten auch ihren Weg in die Akten gefunden haben.

Oskar Reichmann, mit seinen Arbeiten seit den späten 1970er Jahren einer der Pioniere der modernen historischen Lexikografie, stellt in seinem programmatischen Eröffnungsbeitrag der herkömmlichen darstellungsfunktional ausgerichteten und somit „objektivistischen" Wörterbuchkonzeption, die den Lexikografen als Vermittler historischer Realitäten und den Wörterbuchbenutzer als passiven Rezipienten sieht, eine Lexikografieauffassung gegenüber, die einem soziopragmatischen und soziokognitiven Wortverständnis verpflichtet ist, und diskutiert auf dieser Grundlage Möglichkeiten einer adressatenorientierten Wörterbucharbeit, die letztlich auch dem Interesse an historischer Lexikografie förderlich sein könnte.

Volker Harm präsentiert das onlinelexikografische Projekt *Wortgeschichte digital* (WGd) und richtet sein Augenmerk dabei insbesondere auf die Artikelstrukturen und -komponenten. Als Besonderheit wird die Abkehr von der traditionell wörterbuchtypischen Textverdichtung zugunsten einer Hinwendung zu tendenziell „narrativen" Darstellungsformen herausgestellt. Eine wichtige Rolle kommt dabei der Mediostruktur zu: Der Beitrag differenziert verschiedene Arten und Funktionen von Verweisen und beleuchtet Möglichkeiten der Visualisierung netzartiger lexikalisch-semantischer Verflechtungen.

Elda Morlicchio zeigt am Beispiel der Behandlung von Wörtern germanischen Ursprungs im *Lessico Etimologico Italiano*, in welcher Weise etymologische Wörterbücher dazu beitragen können, die jahrhundertelangen interlingualen und -kulturellen Kontakte in historischen Großräumen wie „Europa" darzustellen. Dabei kann, wie Morlicchio anhand langobardischer Etymologien deutlich macht, auch die Relevanz historischer Akteure in den Blick genommen werden, für die eine nur lückenhafte Überlieferungslage besteht.

Ebenfalls der Interlingualität und zudem der Intertextualität widmet sich Almut Mikeleitis-Winter: am Beispiel des religiös-biblischen Wortschatzes und seiner Darstellung im *Althochdeutschen Wörterbuch*. Das Althochdeutsche ist in besonderer Weise von Texten religiösen und theologischen Inhalts sowie durch deren permanenten Rückbezug auf das Lateinische geprägt. Der Beitrag fokussiert die unmittelbare Auswirkung, die der Nachvollzug transformativer Rezeptionsprozesse auf die lexikografische Formation von Wortsemantiken hat.

Ihren Forschungsansatz der Beziehungssemantik wendet Anja Lobenstein-Reichmann zum Entwurf einer Beziehungslexikografie. Sprachgebrauch, also

auch Wortverwendung, ist demnach immer die Konstitution und Sicherung menschlicher Beziehungen. Am Beispiel des Frühneuhochdeutschen wird gezeigt, wie Wortschatzeinheiten systematisch als Spiegel und Instrument positiver oder negativer Anerkennungshandlungen (Respekterweis, Beleidigung, In- bzw. Exklusion, Diskriminierung, Hierarchisierung, sozialer Bindung) beschrieben werden können.

Nicht nur soziale Beziehungen überhaupt, sondern auch Geschlechterverhältnisse werden sprachlich konstituiert und sind daher nicht nur ein Movens, sondern immer zugleich auch ein Ergebnis semantischen Wandels. Aus einer kritischen Durchsicht der Artikel *man* und *mensch* im *Frühneuhochdeutschen Wörterbuch* entwickelt Andrea Moshövel in ihrem Beitrag ein genderlexikografisches Beschreibungsprogramm.

Henning Wolf befasst sich mit der digitalen Erschließung gedruckter Wörterbücher. Am Beispiel der Online-Version des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs* zeigt er, welche Probleme sich dabei auftun und welche Lösungsansätze denkbar sind. Zwei konkrete Mehrwerte der Digitalisierung – erweiterte Suchfunktionen und Formen der Visualisierung bestimmter Informationstypen – werden beleuchtet. Der Beitrag führt vor Augen, dass die nachträgliche Digitalisierung eines Wörterbuchs desto leichter gelingt, je durchdachter die ursprüngliche Konzeption des Wörterbuchs und je konsequenter sie umgesetzt ist.

Ebenfalls ausgehend vom *Frühneuhochdeutschen Wörterbuch* wirft Jan Christian Schaffert einen genaueren Blick auf neue Möglichkeiten der Visualisierung. Er behandelt die Darstellung der onomasiologischen Vernetzung von Einzelwörtern in Form von digital erstellten Netzgraphiken. Durch solche nicht nur quantitativ, sondern qualitativ (hinsichtlich einzelner Bedeutungsansätze) erhobenen Distributionsverhältnisse wird deutlich, dass lexikalische Einheiten nicht für sich allein stehen, sondern immer nur in komplexen semantischen Feldern.

Simona Leonardi befasst sich mit Interjektionen. Ausgehend von der Frage, ob es sich dabei um eine diskrete Wortart handelt, werden Interjektionen als konventionalisierte Formen konzeptioneller Mündlichkeit mit regionaler und/oder historischer Distribution dargestellt. Anhand ausgewählter Wörterbücher wird ihre herkömmliche lexikografische Behandlung problematisiert und es wird die Notwendigkeit und Möglichkeit aufgezeigt, in einzelnen Fällen die Erstbelege früher zu datieren.

Eine grundsätzliche linguistische Berücksichtigung von Interlingualität fordert Jana-Katharina Mende mit ihrem Ansatz „mehrsprachiger“ Wörter. Darunter versteht sie lexikalische Einheiten, die in zwei oder mehr Sprachen vorkommen (Kognaten), die aus anderen Sprachen übernommen wurden (Fremdwörter, Entlehnungen) oder in denen zwei oder mehr Sprachen kombiniert werden (hybride Bildungen). Der Fokus des Beitrags liegt auf der

semantisch-pragmatischen Spezifik solcher Wörter und ihrer systematischen Auswertung.

Sebastian Rosenberger präsentiert eine Untersuchung des semantischen Konzeptes „Erbfeindschaft“ in ausgewählten deutschsprachigen Texten aus der Napoleonischen Ära, der Zeit des deutsch-französischen Kriegs 1870/1871, des Ersten Weltkriegs, der Ruhrbesetzung der 1920er Jahre und des Nationalsozialismus. Methodisch thematisiert er insbesondere die Problematik einer schwachen Beleglage und Möglichkeiten des Umgangs damit.

In Zeiten, in denen qualitativ-hermeneutische Philologie von quantitativer Großkorpuslinguistik marginalisiert zu werden droht, ist es uns wichtig zu betonen: Historische Lexikologie und Lexikografie sind lebendige, in einem umfassenden Sinn kulturhistorische Disziplinen, die nicht nur eine Fülle unterschiedlichsten, zunehmend vom Aussterben bedrohten Expertenwissens voraussetzen, sondern die sich zugleich permanent selbst hinterfragen und teilweise neu erfinden. Die Beiträge dieser Sektion zeigen es exemplarisch.

Laura Balbiani, Jochen A. Bär, Anja Lobenstein-Reichmann

Fiktionalität und Pragmatik im *Frühneuhochdeutschen Wörterbuch*

Oskar Reichmann (Heidelberg/Göttingen)

Abstract: Historische Wörterbücher haben herkömmlicher Weise eine darstellende Funktion: Ein Lexikograf steht vor einer Menge geschichtlicher Ausdrücke; er bewältigt diese, indem er sie – gleichsam von einem erhöhten Standpunkt auf einen Gegenstand gerichtet – mit dem Anspruch von Objektivität, Genauigkeit, Richtigkeit, Vollständigkeit, Endgültigkeit statisierend nachzeichnet / abbildet und dabei die kognitiven Gestaltungs- und die illokutiven sowie performativen Handlungsfunktionen des Wortschatzes ins Abseits stellt. Der Wörterbuchbenutzer kommt dabei nur als Rezipient, also als derjenige ins Spiel, der die Darstellungshaltung des Lexikografen nachvollzieht. Der vorliegende Beitrag konfrontiert diese Ideologie mit den heute gültigen soziopragmatisch und soziokognitiv orientierten Sprachtheorien und diskutiert anhand von Beispielen zum einen die Möglichkeiten einer entsprechend orientierten Auffassung von „Wort" und zum anderen die Möglichkeiten einer interesseförderlichen handlungsfunktional ausgerichteten Lexikografie.

Keywords: Historische Semantik, kognitive und pragmatische Funktionen des Wortschatzes, Ideologien der Lexikografie, Kognition und Pragmatik in der Lexikografie

Die Stoßrichtung des vorliegenden Beitrages ergibt sich aus den Ausdrücken *Fiktionalität* und *Pragmatik*. In der Gegenposition steht die übliche lexikografische Praxis. Ausformuliert heißt das: Lexikografie hatte schon immer, sie hat heute noch und sie wird weiterhin eine erkenntnis- und sprachtheoretische Grundlage haben, die so eingefahren ist, dass sie nicht nur nicht auffällt, sondern sogar mit einigen Wertansprüchen verbunden wird. Damit geht eine bestimmte (später ausgeführte) beschreibungssprachlich-illokutive Verengung einher. Beides wird im Folgenden benannt und anschließend unter den Aspekten „Fiktionalität" und „Pragmatik" diskutiert. Der dann folgende zweite Teil des Beitrages geht auf die Praxis des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuches* (FWB) ein: Er exemplifiziert an einigen Beispielen, mittels welcher beschreibungssprachlicher Möglichkeiten die fiktionalen und pragmatischen Seinsweisen geschichtlichen Schreibens historisch-lexikografisch, also in der Gegenwart des Lexikografen und seiner Rezipienten, ins Bewusstsein gehoben werden können. So viel als Vorspann; nun zur Ausführung.

Die sprach- und erkenntnistheoretische Grundlage der Lexikografie lautet üblicherweise – hier aufs Einfachste reduziert – wie folgt: Es „gibt" im naiv realistischen Sinne des Wortes vorkognitiv und damit vorsprachlich

vorhandene Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften zuständlicher, geschehens-, handlungsbezüglicher und weiterer Art; diese stehen in bestimmten, als faktenreal gesehenen Relationen untereinander und bilden dann Sachverhalte. Diese wiederum werden über den apperzeptiven Apparat des Menschen wahrgenommen, über seine kognitive Ausstattung irgendwie zu logischen Gegebenheiten verarbeitet, semantisch in Sprache gefasst, damit lexikalisch bezeichnet und syntaktisch sowie textlich eingebettet und schließlich geschrieben bzw. ausgesprochen. Für die einzelnen Stufen dieses Prozesses gibt es je besondere Ausdrücke: Die Reihe beginnt auf der vorausgesetzten *Realitätsebene* mit *Ding*, *Sache*, *Faktum*, *Sachverhalt*, das sinnliche Perzeptionsergebnis heißt oft *Vorstellung*, für das logische Gebilde hat man *Begriff*, für die semantische Verarbeitungsstufe gilt *Bedeutung* und für deren zeichenhafte Fassung *Bezeichnung* oder *Benennung* und für deren Aussprache *Lautung*. Ich bezeichne dieses schlichte Konzept hier zur Veranschaulichung als „aufklärerisch“; wissenschaftsgeschichtlich spricht man vom *Abbild-* oder *Widerspiegelungsmodell*, von *Repräsentation*, von *sprachtheoretischem Realismus*. Selbstverständlich gibt es mannigfache kritische Fassungen, und ebenso selbstverständlich gehen die vorhin genannten Stufungen auch im wissenschaftlichen Sprechen und Schreiben durcheinander, so z.B. täglich dann, wenn man *Bedeutung* und *Begriff* und sogar *Ausdruck* synonym verwendet. Bei all dem entscheidend ist in vorliegendem Zusammenhang aber der Objektivitätsgedanke. Lexikografisch gesehen heißt das: Man bildet – metaphorisch gesprochen – Vorhandenes in mehreren Stufen ab, weist selbst jede semantische Feinheit als letztlich doch irgendeiner faktischen Gegebenheit entsprechend nach. Die üblichen Redeweisen lauten z.B.: „Sprache ist der Ausdruck der Gedanken“ (so formelhaft seit dem 17. Jh.); oder: „neue Gegebenheiten fordern sprachliche Neubildungen“ (so kürzlich unwidersprochen ein Tagungsbeitrag). Ich erinnere auch an die lange Zeit unbestrittene Formel „Wörter und Sachen“ und füge noch hinzu: Mit „Objektivität“ verbinden sich – ganz gleich, ob man diese einer Vorstellung, einem Begriff, einer Gegebenheit am Ende eines semantischen Kampfes zuschreibt – die Größen „Richtigkeit“, „faktische Nachweisbarkeit“, möglichste „Vollständigkeit“. Das sind ihrerseits jeweils Wertgrößen, die die Lexikografie in den Rang einer moralischen Verpflichtung heben, z.B. zur Objektivität.

Die objektorientierte Lexikografie hat eine Reihe von Beschreibungsniederschlägen, etwa folgende: Sie ist letztlich oft eher sach- als bedeutungsbezogen; sie verbindet sich gerne mit sog. enzyklopädischen, als nicht sprachlich, sondern als sachlich verstandenen Informationen; sie arbeitet vielfach mit beschreibungssprachlichen Synonymen; nebenbei gesagt: Sie suggeriert damit eine Deckungsgleichheit von geschichtlichem und der Gegenwart des Lexikografen zugehörigem Ausdruck. Das ist geradezu eine Praxisübung in Horizontverschmelzung im Sinne Gadamers (1965: 311, 365), eine

entsprechende Abrichtung des Wörterbuchbenutzers. Weiter: Sie ist fachsprachlich wenig elaboriert, damit leicht rezipierbar; sie textet Wörterbücher in die Nähe von Nachschlagewerken für punktuelle Informationszwecke nach Art des Telefonbuches. Die prototypische Artikelform lautet (hier fiktiv übertrieben): *minne* ist gleich (oder mindestens so etwas wie) „Liebe". Und trotz alledem ist sie nicht umgehbar, vor allem deshalb nicht, weil man Wortbedeutungen in einem sehr tiefen Sinne nicht mit einer zweifelsüberhobenen Orientierungsgröße außersprachlicher Art, sondern nur mit anderen Wortbedeutungen erklären kann.

Mit dieser letzteren Aussage kommt eine andere, im Titel angedeutete theoretische Vorgabe ins Spiel. Sie lautet: Sprechen erfolgt in seinem prototypischen Kern zwischen zwei Personen aus nicht außersprachlich sachbegründeten, sondern aus soziofaktischen sprech- und damit sprachbegründeten Vorgaben heraus; diese sind demnach nicht objektbezogener, sondern sozial beziehungsbestimmter Art. Auf den schärfst möglichen Punkt gebracht: Die Zweierbeziehung, das duale Sprechen, ist die geschichtliche Zelle und der systematische Prototyp sprachlicher Tätigkeit. Dieses dual gedachte Sprechen verläuft durch seine pur soziale Existenz (also nicht durch logische Grenzziehungen verfälscht) wechselseitig. Man kennzeichnet und rangiert sich im Angesicht eines Anderen dadurch als bestimmte Person, indem man diesen Anderen von sich ausgehend kennzeichnet und rangiert; und der Andere tut dasselbe, nur umgekehrt. Das in einigen germanischen Sprachen dafür gebrauchte Morphem lautet *ant-* (deutsch in *Antwort*, *Antlitz*, frnhd. *Antwerk*, englisch in *answer* aus älterem *antswern* „entgegenschwören", *face to face*). Dieses Handeln kann neutral unterscheidend, eingrenzend und ausgrenzend bis feindlich, zusammengefasst als „sich wechselseitig als jemanden anerkennend" erfolgen (z.B. sich als Knecht, den anderen als Herren; dazu in diesem Band ausführlicher A. Lobenstein-Reichmann); es vollzieht sich in der Weise, dass man sich – ebenfalls wechselseitig – mit Eigenschaften ausstattet, z.B. sich selbst als „klug" und „fleißig", den anderen als „dumm" und „sympathisch" kennzeichnet. In dem Maße, in dem man dem zustimmt, wird die übliche fachsprachliche Objektivitätsorgie zur Handlung gegenüber einem Zweiten mit dem Ziel der Identitätsgewinnung im pragmatischen und sozialen Abgrenzungs- und Anerkennungsprozess. Daraus folgt für die Lexikografie: Ihr Gegenstand bestünde nicht mehr darin, synonymisch zu beschreiben, auf welche Sachgröße sich ein Wort in einer bestimmten Geschichtszeit bezogen hat, sondern darin, wie man etwas irgendwie Vorgegebenes im dualen sprachlichen Handlungsspiel so kennzeichnet, dass es als für dieses Spiel tauglich ertextet wird. Dieses situativ stets modifizierende sprachliche Handeln charakterisiert man als *pragmatisch.* In dem Augenblick, in dem man das als vorgegeben Vorausgesetzte je anders anspricht, verändert man es schleichend bis vollständig; es wandelt sich vom vermeintlich

festen Referenzgegenstand zum nuanciert *affizierten* und mit dem Grad der Affizierung schließlich zum *effizierten* Bezugsgegenstand nunmehr sozialer, nicht mehr sachlicher Existenz. Mit dem Gesamtverfahren wären wir bei der Fiktionalität, die damit – ausgehend vom Hoheitsbereich der Literaturwissenschaft – in den Hoheitsbereich der im hier thematisierten Fall lexikalischen Semantik hinein übertragen wird, aber auch in allen anderen Disziplinen ihren Platz hat, deren Gegenstand nur sprachlich – über Wörter und Texte – erfasst werden kann und sich damit als pragmatisch-fiktiver Provenienz entpuppt. Dies freilich im Zusammenspiel mit einer Reihe anderer Zeichennetze.

Diese Thesen hinterlassen einige Argumentationsleichen, die ich hier nur nenne und jeweils ausformuliere:

(1) Die Dualitätsvorstellung übersieht erstens die Rolle des Mit-sich-selbst-Sprechens, argumentiert dieses jedenfalls in eine beziehungsausgedünnte (teils elitär überhöhte, teils irgendwie pathologieverdächtige) Randposition hinein.
(2) Die Dualität textet die gesamte Welt schwer bestreitbarer sog. *reiner* Fakten, also das gängige Objekt sachbezüglicher und vieler wissenschaftlicher Praktiken, in eine Randposition, die mit der allgemeinen Anerkanntheit der Ergebnisse dieser Praktiken nicht vereinbar ist.
(3) Die Dualitätsvorstellung steht mit den ihr inhärenten Relativierungen außerdem im Krieg mit jeder Objektivität und Verlässlichkeit; objektive Orientierungsgrößen verfallen der Relativität.

Dies alles muss hier undiskutiert bleiben, da ich noch eine Gegebenheit ansprechen möchte, die oft als Problem, gleichsam – um in der Krankheitsmetaphorik zu bleiben – als Krebsübel aller historischer Wissenschaften, darunter der historischen Semantik, angesehen wird. Vorauszusetzen ist folgende Situation: Es gibt mindestens zwei Zeitstufen des sprachlichen Umgangs mit dem Wortschatz, eine geschichtliche (= objektsprachliche) und eine historische (= beschreibungs- / metasprachliche). Bei der geschichtlich-objektsprachlichen geht es um das Sprechen und Schreiben in der Vergangenheit, etwa Martin Luthers mit dem Blick auf seine Rezipienten im 16. Jahrhundert. Diese Tätigkeit erfolgt in Sprechakten, Texten, Textsorten mit – sprecherseitig gesehen – bestimmten propositionalen Gehalten, Illokutionen, Perlokutionen, und – hörerseitig gesehen – mit bestimmten inauditiven und perauditiven Rezeptionen. Schon der flüchtigste Blick auf die fachüblichen offenen Listen der Illokutionen weist auf die erstaunliche Umfassendheit und Varianz sprachlichen Handelns. Die zweite Zeitstufe ist diejenige des Sprachhistorikers, in diesem Zusammenhang auch des Lexikografen, in seiner je eigenen Gegenwart. Dabei tendiert er nach allem Gesagten einmal dazu, den geschichtlichen Wortgebrauch der Darstellung, gleichsam der nackten Referenzleistung,

zu unterwerfen. Alle weiteren Funktionen, also dasjenige, was ich vorhin als „Nuancierung“, als „Affizierung“, als „Effizierung“ angesprochen habe, und alles dasjenige, was der Wortschatz zur Illokution / Inaudition, zur Perloktion / Peraudition beiträgt, unterwirft er einer Verdarstellung, einer Statisierung, damit einhergehend auch der Abstrahierung (eines logischen Verfahrens), der Typisierung (eines soziosemantischen Verfahrens), der vermeintlichen Objektivierung. Besonders mit diesem Letzteren, also der Objektivierung, tendiert er zum anderen dazu, seinen (ja beschreibungssprachlich verfassten) Text hinsichtlich dessen potentiell sehr breit denkbaren Illokutionsspektrums gleichsam zu monosemieren, und zwar hin zum Erkennen. In dem Maße, in dem man bereit ist, „Erkennen“ (ich meine: sog. bloßes / reines Erkennen) als kognitive Tätigkeit in einem Gegensatz zu „Handeln“ zu sehen, würde das bedeuten, dass man lexikografisches Arbeiten illokutiv als handlungsfremd beurteilen müsste. Alternativ müsste man der Lexikografie Illokutionen zuzuschreiben versuchen, die über das Erkennen hinausgehen, und dann etwa in den Bereich des zwar erkenntnisgeleiteten, aber doch aktiven Motivierens, des tätigen Interesses schreiten. Den einzigen Ansatz, dies zu verwirklichen, sehe ich in den zu älteren DDR-Zeiten diskutierten Plänen zu einem bewusst ideologisch-handlungsbezogenen *Marx-Engels-Wörterbuch*. Das Problem erscheint mir jedenfalls ebenso schwerwiegend wie letztlich unlösbar zu sein; gerade deshalb ist es zu beachten. Täte man dies nicht, so würde man die historische Lexikografie aus dem Interesse- und Handlungsrahmen der Gesellschaft herauskatapultieren. In der Arbeitsstelle des FWB führt dies immer wieder zu Diskussionen, wie man der gerade namhaft gemachten Gewaltakte, also der Reduktion der Lexikografie auf die bloße Darstellung und der Reduktion historisch-lexikografischer Texte auf eine einzige Illokution, zumindest tendenziell entgegenwirken kann. Die Antwort geht in die Richtung: Es geht nur dadurch, dass man die überkommene Darstellungslexikografie historisch motivierenden und interesseorientierten Zügen, darunter Fiktionalität und Pragmatik, unterwirft, und dies nicht nur vereinzelt und am Rande, sondern dem Anspruch nach in jedem Artikel und für das Gesamtwerk. Das bedeutet, dass auch die übliche lexikografische Fachsprache mit ihrem Objektbezug auf dem Prüfstand steht.

Ich argumentiere im Folgenden ausschließlich am Beispiel des FWB, und zwar so, dass ich dessen Informationspositionen einzeln aufgreife und ihre fachsprachliche Füllung jeweils auf ihre pragmatischen und fiktional gemeinten Formulierungen befrage. Also:

Erstens: Da gibt es zunächst einmal das Stichwort, und zwar infolge der Rekursivität der Wortbildung in nicht zählbarer Menge. Damit verbietet sich jedes Sprechen bereits von äußerer (lemmatischer), erst recht von innerer Vollständigkeit; geboten ist dagegen die Auswahl. Deren Begründung unterliegt neben einer Reihe sog. fachlicher Kriterien einem doppelten

Differenzgedanken: Ein Wort wird erstens dann geboten, wenn seine Semantik in der geschichtlichen Zeit Gegenstand semantischer Kämpfe ist (das wäre der objektbezogen-synchrone Differenzgedanke); es wird zweitens dann geboten, wenn sich zwischen geschichtlicher und beschreibungssprachlicher Zeit semantische Verschiedenheiten relevanter Art nachweisen lassen. All dies, auch das Verständnis von Relevanz, unterliegt der Entscheidung des Lexikografen. Das bedeutet zumindest eine Peripherisierung des Vollständigkeitsgedankens zugunsten des Relevanzgedankens.

Zweitens: Im Zentrum jedes Artikels steht die Bedeutungserläuterung als Gesamtheit. Deren Umfang, ihre Feingliederung und wiederum deren Umfang erfolgen erst einmal (relativ kurz) so, dass – in der Formulierung J. Grimms – „mit einem Schlag“ (im Vorwort zum DWB 1, XLVI) erkannt werden kann, um was es geht, danach (phrastisch ausführlicher) so, dass letztlich jede erkannte semantische Nuance, das ist im Sinne dieses Beitrags jedes wiederum als relevant erachtete semantische Fingieren, angesprochen wird, und zwar immer mit dem Blick auf die Objekt- wie auf die Beschreibungsebene. Das sieht dann etwa (am Beispiel des Adjektivs *rein*) wie folgt aus: „Allen Bedeutungsaspekten gemein ist der Aspekt einer von Natur aus gegebenen oder erworbenen Freiheit von einem (kontextuell in je unterschiedlicher Weise) negativ bewerteten Sachverhalt“. Man beachte: Die Aspekthaftigkeit von *rein* wird bereits thematisch vorausgesetzt, alle Aspekte erscheinen geschichtlich als positiv oder negativ werthaft, ihre „je verschiedene Weise“ wird rhematisch herausgehoben, speziell ist die Rede von *natürlicher* und von *erworbener* Qualität, damit sind profane Sozialität und dem Sprechenden unbeeinflussbare natürliche oder religiöse Vorgegebenheiten im Spiel: Und dies alles wird mit positivem Unterton so vorgetragen, dass es auch auf historischer Ebene anspricht.

Drittens: Die Einzelansätze realisieren dieses Programm in ihrer Anzahl, ihrer Ausführlichkeit und ihren inhaltlichen Gewichtungen. Zentral ist dabei weniger das Anliegen, die jeweils zu Debatte stehende Wortart und ihre kategoriale Leistung, beim Substantiv also etwa „Bestand, Größe, Entität“, als jeweils kontextfrei existente Größen (Personen oder Sachen) hervorzuheben; zentral ist eher das Anliegen, sie in ihre handlungssemantischen Zusammenhänge zu stellen. Als Beispiel möge der Artikel *obman* fungieren. Dessen Bedeutungsansatz 2 lautet (in kurzen Auszügen): „Person, die in Streitfällen, die aufgrund von Stimmengleichheit [. . .] nicht entschieden werden, den Ausschlag gibt und die Streitenden rechtlich entsprechend festlegt. [. . .]. Der *obman* wird über folgende Verfahrensstufen eingesetzt und [. . .] verpflichtet: Verständigung der Parteien auf einen *obman*, Wahl (*kiesen* 1, *erwälen*), [. . .] Annahme der Wahl [. . .], ihre förmliche *festigung* [. . .]“ usw.; dann folgt die Nennung der Stufen des Schlichtungsverfahrens, frnhd.: *verhören*, *berichten* 12, und zwar *in minne* 8, schließlich *erkennen* „beschließen“ und

eine rechtsförmig mögliche Warnung vor dem *dawieder reden*. Bedeutungserläuterungen dieser Art entsprechen ungefähr demjenigen, was man in der Linguistik als *frame* behandelt: Es geht dabei – teils unter Rückgriff auf die frnhd. Ausdrücke – um die auch gegenwärtig Aufmerksamkeit heischende Skizzierung des gesamten Handlungsrahmens, also der Konstitution einer personalen Rechtsinstanz und – nachdem man sie hat – der konstitutiven Verfahrensregeln. Das ist mit sog. beschreibungssprachlichen Ausdrücken wie *Verfahren*, *Verständigung*, *Warnung* usw. eine Pragmatisierung des Gegenstandes mittels der Fällung von Entscheidungen; und es ist mit Ausdrücken wie *Konstitution* eine Fassung des Gegenstandes als Produkt eines Fingierungsprozesses.

Viertens: Die lexikografische Fachsprache, die mit diesen Aussagen ins Spiel gebracht wurde, zeigt weitere Züge, die hier eigens herausgehoben werden sollen. Da sind zum einen Formeln des Typs: *von Sachen, von Personen, von Handlungen, von Haltungen, von Tieren gesagt.* Sie heben heraus, dass eine als Substantiv, Adjektiv, Verb (usw.) gefasste, also semantische Entität, Eigenschaft, Handlung (usw.) zu verstehende Gegebenheit eine nur je kontextgebundene Existenz[1], nicht eine über den Straßen schwebende (so Peirce 1931: CP 8. 112) eigene Existenz hat. Zum zweiten wären einige, vermutlich überraschende, aber gezielt eingesetzte beschreibungssprachliche Wortbildungen zu nennen, die unsere Lexiktheorie unterstreichen. Ich meine Verben wie:

ersemantisieren in: „die über die *weise der vernunft* hinausgehend ersemantisierte Zeitlosigkeit“ (s.v. *nu*, *das*).

metaphorisieren in: „beide Nuancen [von *elend*] als ›Raum der Fremde‹ metaphorisiert“ (s.v. *elend* 2) oder in: „irdische Welt als ›fremd, vorläufig‹ von 1 [›Fremde‹] her metaphorisierter Raum“ (ebd.) oder: „von ›Zeit‹ her metaphorisierte ›Gelegenheit, Anlass, etwas zu tun‹“. *Tropisieren*, *metonymisieren* usw. sind entsprechende Bildungen.

ertexten in: „wie sie [die Antagonisten Gottes] in Gestalt des Teufels, des Antichristen sowie als Häretiker ertextet sind“.

ertexten sowie **pragmatisieren** in: jm. etw. Entgegenbringen wird „als *opfer* ertextet und als Handlungsverpflichtung pragmatisiert“ (s.v. opfern 2).

1 „Wir sollten niemals damit beginnen, über reine Ideen zu sprechen – gleichsam vagabundierenden Gedanken, welche ohne eine menschliche Behausung über öffentliche Straßen ziehen –, sondern wir sollten mit den Menschen und ihren Gesprächen beginnen“ (Peirce 1931: CP 8. 112; hier in Übersetzung von H. Pape 2004: 21).

Ich kommentiere diese Beispiele nur in wenigen Hauptsätzen: *Ersemantisieren*, *ertexten* stehen mit effiziertem logischem Objekt; die Objektgrößen existieren damit nur als Textgrößen – *metaphorisieren* steht mit einem sog. inneren Objekt, einem Objekttyp in der Nähe zum effizierten Objekt – das Objekt zu *pragmatisieren* kann als affiziert gesehen werden, aber so, dass das Affizierte in einen anderen Status mit veränderten Eigenschaften gehoben wird.

Fünftens: Hier sei eine weitere fachtextliche Möglichkeit angeschlossen: Jede Bedeutungserläuterung kann mit einem semantischen Kommentar versehen werden. Solche Kommentare empfehlen sich z.B. dann, wenn der Lexikograf etwas besonders betonen will. Ich bringe wieder ein Beispiel: In der Erläuterung von *ordnung*, Ansatz 2, steht: „im Unterschied zu [*ordnung*] 1 stärkere Betonung der Handlungskomponente“. Schlägt man in der Formulierung zu *ordnung* 1 nach, was da steht, so findet man (verkürzt zitiert): „innere Verfasstheit [. . .] größerer Menschengruppen“; mit dem Kommentar: „als Seinszustand verstanden“; dann folgt: „vereinzelt tropischer Bezug auf ›ordnungsrelevante Personen‹ sowie auf [. . .] Tiergemeinschaften wie den Ameisenstaat“. Das klingt zustandsorientiert und ist es auch, es impliziert aber – wenn auch nur vorsichtig – eine vermutlich sogar positive Handlungsverpflichtung. Offensichtlich wurde diese aber bei der Abfassung des Artikels nicht als so deutlich beurteilt, dass der Lexikograf nicht gemeint hätte, die Herausstellung der Handlungsverpflichtung unter Ansatz 2 nicht nochmal eigens betonen zu müssen. Die Schlussfolgerung lautet: nicht nur die soziokognitiv semantischen Bedeutungsdimensionen sind ineinander übergängig, sondern auch die handlungssemantischen. Im Übrigen zeigt dieser Fall, in welchen Formulierungskonflikten der Lexikograf stehen kann, wenn er sich nicht nur der Beschreibung geschichtlicher Tatbestände, sondern auch als historisch reflektiert Handelnder versteht.

Sechstens: Von besonderer Bedeutung im gerade vorgetragenen Zusammenhang ist die Nennung bedeutungsverwandter Ausdrücke zu – dem Anspruch nach – jedem einzelnen Bedeutungsansatz. Ich spreche von der *onomasiologischen Vernetzung.* Es geht dabei um nichts Geringeres als um die Bewusstmachung, dass es für jeden Bedeutungsansatz immer Synonyme gibt. Alles, was man sagen will, hätte eben auch anders und erst recht anders nuanciert gesagt werden können. In diesem Zusammenhang ist wichtig: Onomasiologische Listen sind ausdrücklich nicht als Versuch zu verstehen, jede angesetzte Wortbedeutung in ein strukturell oppositiv gedachtes System von – schätzungsweise – 100 000 Worteinheiten einzufügen und damit Wortfelder so zu ertexten, als seien sie so etwas wie besitzbezüglich abgegrenzte Kulturflächen. Es ist vielmehr der Versuch, jedes Semem (= jeden einzelnen Bedeutungsansatz) in einen Gestaltungsrahmen zu stellen, dessen Einheiten sowohl zueinander als auch zu den Einheiten der onomasiologischen Felder

anderer Wörter offen sind. Man sollte deshalb auf keinen Fall von „der“ onomasiologischen Vernetzung sprechen, sondern nur von (ohne Artikel) onomasiologischen Vernetzungen. Zur Unterstreichung dieser Offenheiten dient der je nach Beleglage gebrauchte Ausdruck *Orientierungsfeld*. – Zum Aussehen von onomasiologischen Feldern sei ohne weiteren Kommentar ein Bild gebracht: *tugend* 1.

Bedeutungsverwandte: *angeltugend*, *barmherzigkeit* 2, *biederbkeit*, *demütigkeit*, *edelkeit* (s. v. *edel* 4), *eigenschaft* 5; 6, *erbarkeit* 1, *ere* 3; 4; 7, *ersamkeit* 3, *freundlichkeit*, *fromheit*, *gabe* 4, *gerechtigkeit* 1, [1]*glaube* 1, *gnade* 1; 3; 6; 11, *gotseligkeit* 1; 2, *gottesfürchtigkeit*, [1]*gut* (*das*) 8, *heiligkeit* 6, *hofnung*, *keuschheit*, *kraft* 2, *kunst* 1, [1]*masse* 13, *miltigkeit* 1, *minne* 4, *redlichkeit*, *richtigkeit*, *sanftmütigkeit*, *sitte*, *stärke* 4, *stätigkeit* 2; 3, *stilligkeit* 2, *treue* 8, *weisheit*.

Abb. 1: Das Bedeutungsfeld von *tugend* (Ansatz 1); abgerufen von fwb-online.de (der Online-Version des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs*; siehe dazu den Beitrag von Henning Wolf in diesem Band).

Siebentens: Zu den Aufgaben des FWB gehört auch die Angabe sog. *Symptomwerte*. Das sind nach herkömmlicher Terminologie Angaben zum Gebrauch eines lexikalischen Ausdrucks im Raum (also z.B. *ripuarisch* oder *ostoberdeutsch*), zur Zeit (also z.B. *älteres Frnhd.*) und zur Textsorte (also z.B. *Rechts- und Wirtschaftstexte*). Im Lichte der Pragmatisierung der Lexikografie, genau gesprochen: im Lichte der vorhin angedeuteten Theorie wechselseitiger Anerkennung müsste ich formulieren: Symptomwertangaben zeigen, als was und als wen sich ein Schreiber gegenüber seinen antizipierten Rezipienten räumlich, zeitlich, sozial-textsortenspezifisch zu erkennen gibt. Und ich wiederhole das vorhin Gesagte auch noch mal hinsichtlich der sog. sachbezüglichen Ausdrücke: Indem ich einem Ausdruck semantische Inhalte welcher Art auch immer zuschreibe und diese Zuschreibungen an die genannten Gebrauchsdimensionen (verkürzt: Zeit, Raum, Sozialität) binde, teile ich eben auch mit, in welchen wie bestimmten Semantisierungen sich Sprechergruppen verständigen. Zur Vermeidung von Missverständnissen sei ausdrücklich gesagt, dass dies nichts mit einem idealistisch außersozial verstandenen Weltbildgedanken zu tun hat.

Achtens: Ein Alleinstellungsmerkmal des FWB sind die zu jedem Stichwort pro Bedeutungsansatz aufgeführten Syntagmen (natürlich mit mannigfachen Detailregelungen). Sie ahnen jetzt schon die Richtung der Argumentation: Syntagmenangaben können zwar als Informationen autonom-grammatischen Zweckes gelesen werden; und sie haben auch diesen

Zweck. Sie stehen aber nach allem Vorgetragenen dennoch unter einem pragmasemantischen Stern. Am Beispiel der Wortart „Adjektiv" formuliert heißt das: Sie nennen – dem Anspruch nach – alle Bezugsgegebenheiten, die adjektivisch in welcher Belegform auch immer (z.B. attributiv, prädikativ, adverbial) charakterisiert werden. Das spiegelt sich etwa zum Stichwort *barmherzig* (in Ansatz 1) nicht in der Weise, dass gesagt wird, das Wort könne attributivisch, prädikativ und adverbial gebraucht werden, sondern dass die Größen genannt werden, die die Pragmasemantik von *barmherzig* 1 erkennen lassen, d.h. zum Beispiel: die Gestaltung der Beziehung, verstanden als wechselseitige Anerkennungsstruktur, die zwischen dem Eigenschaftsträger von *barmherzig* und dem Benefizienten besteht. Im Detail: Eigenschaftsträger sind – personal gedacht – *got*, *vater*, *heiland*, *Jesus Christ*, *herre, mutter* usw.; qualitätenbezogen sind es *aufenthaltung*, *erlösung*, *miltigkeit* (jeweils Gottes), auch dessen *hände*; als Benefizienten erscheinen im Akkusativobjekt jeweils Personen, im Dativobjekt sind es ebenfalls Personen, darunter *gefangene*. Im Sinne kategorialsemantischer Theorien wären das direkt sowie indirekt zuwendend Betroffene bzw. im Spiel Befindliche. Die Handlungen, die adverbial als *barmherzig* namhaft gemacht werden, lauten (in Auswahl): *jemanden anschauen*, *begnaden, erhöhen, leren, jemandem vergeben*. Zur Ergänzung sei noch hinzugefügt, dass die Bedeutungserläuterung zu *barmherzig* 1 die Angabe von Syntagmen vorbereitet. Sie lautet: „›barmherzig, gnädig als Wesensqualität Gottes dem erlösungsbedürftigen Menschen gegenüber; mitleidig, erbarmend‹". Ich habe diesen letzten Punkt deshalb relativ ausführlich zitiert, um meine vorhin gemachte Aussage zu belegen, dass Fiktionalität und Pragmatik keine Beiläufigkeiten sind, weder im Prozess objektsprachlicher noch im Prozess lexikografisch fachsprachlicher Gestaltung; sie sind vielmehr leitend sowohl im geschichtlichen Sprechen und Schreiben wie im historischen Sprechen und Schreiben über geschichtliches Sprechen und Schreiben.

Auf die Behandlung weiterer Informationspositionen, etwa der Wortbildung, vor allem aber der Belegdarbietung wird hier verzichtet, da die Stoßrichtung klar sein dürfte.

Bibliografie

DWB = Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 32 Bände. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1984 [Nachdruck der Erstausgabe 1854–1971].

FWB = Frühneuhochdeutsches Wörterbuch. Hg. von Robert R. Anderson [für Band 1] & Ulrich Goebel & Anja Lobenstein-Reichmann & Oskar Reichmann. Berlin/New York: de Gruyter 1986– [Bisher: 9 Bände; 10 Lieferungen; *a-übersterben*].

Gadamer, Hans Georg (1965): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr/Siebeck.

Marx-Engels-Wörterbuch. Grundsätze und Proben. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften für Sprache und Literatur 1963.
Pape, Helmut (2004): Charles S. Peirce zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
Peirce, Charles Sanders (1931–1958): Collected Papers. Hg. von Charles Hartshorne & Paul Weiss. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
Searle, John R. (1969): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Wortgeschichte digital. Artikelinterne Verweise und ihre Visualisierung

Volker Harm (Göttingen)

Abstract: *Wortgeschichte digital* ist ein Online-Wörterbuch zur Geschichte des neuhochdeutschen Wortschatzes ab ca. 1600. Das Projekt hat zum Ziel, wesentliche Züge der Bedeutungsgeschichte des Wortschatzes aus dieser jüngsten sprachgeschichtlichen Periode im Rahmen einer Online-Präsentation zu beschreiben. In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst Artikelstrukturen und -komponenten von *Wortgeschichte digital* vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der als Fließtext verfassten Wortgeschichte, die den zentralen Baustein des lexikografischen Angebots ausmacht. Da lexikalische Entwicklungen in vielen Fällen nicht isoliert verlaufen, sondern in ein Feld vielfältiger sprachlicher und außersprachlicher Bezüge einzubetten sind, kommt artikelübergreifenden Verweisen eine besondere Rolle in der Online-Präsentation des Projekts zu. Die Semantik der Verweise in *Wortgeschichte digital*, die sich auf alle wortgeschichtlich relevanten Berührungspunkte zwischen Wörtern – von der Synonymie bis hin zur Wortbildungsparallele – beziehen kann, wird kurz präsentiert und erläutert. Auf dieser Basis wird dann ausführlicher gezeigt, wie die wörterbuchinterne Verweisstruktur in einer prototypisch strukturierten Darstellungsform – dem sog. WGd-Verweiscluster – visualisiert werden kann.

Keywords: narrative Lexikografie, Neuhochdeutsch, Visualisierung, Verweise, Verweissemantik, Wortgeschichte

1. Wortgeschichte digital als Wörterbuch des Neuhochdeutschen

Wortgeschichte digital (WGd) ist ein Wörterbuch zur Historischen Semantik des Deutschen von ca. 1600 bis in die jüngste Gegenwart.[1] Es fügt sich gewissermaßen als letztes Glied in die Kette der Epochenwörterbücher des Deutschen ein, die bislang vom Althochdeutschen Wörterbuch (8. Jahrhundert bis ca. 1050), dem Mittelhochdeutschen Wörterbuch (ca. 1050 bis 1350) bis zum Frühneuhochdeutschen Wörterbuch (ca. 1350 bis 1650) reichte. Als Epochenwörterbuch des Neuhochdeutschen greift es freilich in die Domäne des Grimm'schen Wörterbuchs über, das sowohl in seiner 1960 abgeschlossenen Erstbearbeitung (^{1}DWB) als auch in der 2016 beendeten Neubearbeitung der Buchstaben A bis F (^{2}DWB) schwerpunktmäßig die jüngere Wortgeschichte

1 Die Wortgeschichten von WGd findet man unter <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten>. – Zum Verständnis von Neuhochdeutsch als Epoche s. auch Harm (2022).

zum Gegenstand hat und zugleich die älteren Sprachstufen an die Gegenwart heranführt. Dass WGd beim gegenwärtigen Projektzuschnitt nie die Dimensionen des Grimm'schen Wörterbuchs erreichen kann, liegt auf der Hand; gerade aber in dem Brückenschlag zwischen dem Sprachgebrauch der unmittelbaren Gegenwart und zeitlich vorausgehenden Sprachstadien liegt eine wesentliche Gemeinsamkeit von WGd mit der Tradition des Deutschen Wörterbuchs.

Institutionell ist WGd an der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen angesiedelt. Es ist zugleich Teil des seit 2019 bestehenden Zentrums für digitale Lexikografie der deutschen Sprache (ZDL), das sich zum Ziel gesetzt hat, die lexikografischen Arbeiten zur deutschen Sprache zu bündeln und auf eine dauerhafte Grundlage zu stellen.[2] Innerhalb des ZDL, das aktuell vorwiegend mit der Lexikografie der Gegenwartssprache sowie mit dem Aufbau und der Pflege lexikografisch nutzbarer Korpora befasst ist, stellt WGd das einzige neu gegründete historisch-lexikografische Projekt dar, dessen historische Komponente zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor allem aus Retrodigitalisaten des ^{1}DWB und ^{2}DWB besteht.

Wenn WGd eingangs in eine Traditionslinie mit dem Grimm'schen Wörterbuch gestellt wurde, ist dies nicht allein in der Ausrichtung auf jüngere Sprachstufen, sondern auch in der leitenden sprachhistorischen Perspektivierung begründet. So nimmt das Grimm'sche Wörterbuch, zumal das ^{2}DWB, eine dominant diachrone Perspektive auf den deutschen Wortschatz ein. Diese kommt etwa in der chronologischen Abfolge der Gliederungspositionen zum Ausdruck (dazu Harm 2020), die für entwicklungsbezogene Fragestellungen eine wichtige Basis bietet und durch die sich das ^{2}DWB auch sehr deutlich von den synchron angelegten Darstellungen der Epochenwörterbücher abhebt. Die Anlehnung von WGd an die entwicklungsbezogene, genetisch-historische Herangehensweise des Grimm'schen Wörterbuchs geht aber nicht mit einer Übernahme seiner Artikelstrukturen einher. Da im Laufe der Bearbeitung des ^{2}DWB mehr als deutlich geworden ist, dass eine chronologische Reihung von Bedeutungspositionen und Belegblöcken für eine wirklich geschichtliche Darstellung nur bedingt geeignet ist, geht WGd andere Wege. Die wichtigste Neuerung gegenüber dem ^{2}DWB – und auch gegenüber den gängigen historischen Wörterbüchern – besteht darin, dass Fließtexte im Zentrum der lexikografischen Darstellung stehen. Dies folgt der Überzeugung, dass die Formulierung von Hypothesen zur semantischen Entwicklung von Wörtern überhaupt nur in Form eines erörternden Textes möglich ist, wie ja auch sonst der Fließtext (und nicht etwa eine Liste oder eine verdichtete Mikrostruktur)

2 Weitere Informationen zu Zielen, Struktur und Arbeit des ZDL finden sich auf der Homepage <https://www.zdl.org/ueber>.

das Medium der Hypothesenbildung in den Geisteswissenschaften darstellt. Zugespitzt ließe sich somit sagen, dass WGd mit seiner Abkehr von der Artikelstruktur der Grimm'schen Wörterbuchtradition gerade deren Kern zu retten versucht, nämlich die genetisch-historische Herangehensweise an die Bedeutungsgeschichte von Wörtern.[3]

Wenn Fließtexte – Wort*geschichten* – im Mittelpunkt des Projekts stehen, wäre freilich zu erwarten, dass das Projekt im gedruckten Buch seine ideale Gestalt fände. Zu den wesentlichen Vorentscheidungen für das Projekt gehört eigentlich auch, dass es rein digital sein soll.[4] Denn erst die semantische Auszeichnung des Fließtextes[5] eröffnet Möglichkeiten der Strukturierung und Visualisierung lexikografischer Informationen, die im Rahmen eines in klassischer Weise erscheinenden Wörterbuchs nicht denkbar wären. In der Online-Präsentation von WGd sind dies etwa:

– zahlreiche artikelinterne und -externe, wörterbuchspezifische wie -übergreifenden Verlinkungen,
– die Einbindung einer mit dem Text der Wortgeschichte verknüpften Belegauswahl in Form einer beweglichen Leiste, die den Lesefluss nicht stört,
– interaktive Werkzeuge wie der Belegnavigator, der einen Überblick über das im Artikel vorhandene Belegreservoir liefert,
– ein Erläuterungsfenster zur methodensprachlichen Terminologie, das man öffnen kann, ohne die aktuellen Textposition zu verlassen.

Diese und viele weitere Funktionen ergeben alles in allem eine weitgehend neuartige lexikografische Mikro- und Makrostruktur für ein historisches Wörterbuch.

Zu den Möglichkeiten der Online-Lexikografie gehören besonders auch Visualisierungen.[6] Damit sind freilich nicht manuell erstellte Abbildungen

3 Zum Verhältnis zwischen der Grimm'schen Wörterbuchtradition und dem Projekt WGd vgl. auch Harm (2021).

4 Dies schließt, nebenbei bemerkt, eine nachgeordnete, aber eigens gestaltete Druckansicht als Komponente des Online-Angebots ebenso wenig aus wie den Beibehalt typographischer Traditionen, wo immer dies der gegenwärtige Stand der Technik erlaubt.

5 Die Texte werden auf der Basis eines eigens für WGd entwickelten, TEI-kompatiblen XML-Schemas ausgezeichnet. Diese XML-Dateien werden beim Artikelaufruf in HTML umgewandelt, das Nutzerinnen und Nutzer dann in ihrem Browser präsentiert bekommen.

6 Die Visualisierungen sowie sämtliche anderen Features der Online-Präsentation von WGd werden gemeinsam im Projektteam entwickelt. Diesem gehören zum gegenwärtigen Zeitpunkt an: Anna Brasch, Nico Dorn, Nathalie Mederake, Kerstin Meyer-Hinrichs und Ulrike Stöwer als wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Andreas Gardt als Leiter des Projekts und Volker Harm als Leiter der Arbeitsstelle. Die technische Entwicklungsarbeit

gemeint, sondern in der Regel automatisch berechnete Präsentationen in Form von Graphen und schematischen Übersichten. Visualisierungen dieser Art werden bereits in anderen lexikografischen Online-Angeboten rege genutzt; als Beispiele unter mehreren seien die Wortverlaufskurven des DWDS, die Bezeugungsübersichten des Oxford English Dictionary oder die onomasiologischen Netze des Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs genannt. Wie Visualisierungen im Projekt WGd gestaltet sind, welche Funktion sie haben und vor allem in welcher Beziehung sie zu den Wortgeschichten stehen, soll hier im Folgenden skizziert werden. Unter den bisher entwickelten Angeboten sei an dieser Stelle nur eines unter mehreren herausgegriffen und näher erläutert, das sog. WGd-Verweiscluster. Um zu verstehen, auf welcher Basis die automatisch generierten Cluster ruhen, sind zunächst jedoch einige grundsätzliche Ausführungen zu wörterbuchinternen Verweisen vorauszuschicken.

2. *Wortgeschichtliche Berührungspunkte: Interne Verweise in* Wortgeschichte digital

Spätestens seit Jost Triers historischen Wortfeldstudien hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass lexikalische Entwicklungen in den wenigsten Fällen als isolierte linguistische Phänomene zu betrachten sind, sondern vielfach erst mit Blick auf Entwicklungen im engeren und weiteren paradigmatischen Umfeld verständlich werden können (wodurch die zentrale Bedeutung syntagmatischer Relationen für die historische Semantik in keiner Weise geschmälert ist).[7] In welchem Maße einzelne Wandelerscheinungen einander bedingen oder sich gar gegenseitig beeinflussen und wie stark die Erklärungskraft der Wortfeldtheorie für historische Prozesse letztlich sein kann, ist zwar im Ganzen noch unerforscht. Die Praxis der Wortschatzarbeit zeigt aber in jedem Fall, dass eine historische Einzelwortbeschreibung an vielen Punkten in sinnvoller Weise auf andere Wörter und Wortentwicklungen – und das heißt natürlich konkret: andere Wortbedeutungen und Wortbedeutungsentwicklungen – zu beziehen ist. In WGd können diese Bezugnahmen ein breites Spektrum lexikalisch relevanter Sachverhalte umfassen. Hier seien stellvertretend für weitere die folgenden Typen von Bezugnahmen genannt:

---

liegt dabei in den Händen von Nico Dorn, dem gerade für die vorliegende Visualisierung entscheidende Impulse zu verdanken sind.

7 Dazu auch Haß (2011).

- Verweise auf historische Paronymien, die im gegebenen Fall auch einen lexikalischen Differenzierungsprozess durchlaufen können (vgl. *Gesinde* und *Gesindel*, *drucken* und *drücken*);
- Verweise auf lexikalische Ablösungsprozesse, etwa des älteren *Hautevolee* durch das rezentere *High Society;*
- Verweise auf die spezifischen Formen lexikalischer Oppositionen in der politischen Kommunikation, etwa im Beispiel Fahnenwort vs. Stigmawort (*Freiheit* vs. *Sozialismus*);
- Verweise auf semantische Parallelentwicklungen, etwa bei der Herausbildung der gesellschaftsbezogenen Lesarten von *Masse* und *Haufe(n)*, die auf Stoffbezeichnungen zurückzuführen sind;
- Verweise auf Übertragungen, die einer gemeinsamen konzeptuellen Metapher zuzuordnen sind („gut ist oben/schlecht ist unten" in den Ausdrücken *Crème* vs. *Bodensatz der Gesellschaft*);
- Verweise auf gemeinsame real- und/oder diskursgeschichtliche Situierungen wie im Fall von *alternativ* und *Establishment*, die beide im Zuge der Protestbewegungen um 1968 eine spezifische Semantik ausbilden;
- Verweise auf Wortbildungsparallelen, so auf das verwandte Bildungsmuster bei Wörtern wie *Normalo* und *Anarcho*;
- und nicht zuletzt Verweise auf Synonyme, Antonyme, Hyperonyme und Hyponyme des Artikelstichworts bzw. seiner einschlägigen Lesarten.

Da die Texte – die Wortgeschichten – im Zentrum des Projekts stehen, sind auch die Verweise als aktive Verlinkungen in den Fließtext eingewoben. Wo es dennoch listenartige Zusammenstellungen von Verweisen gibt (in WGd-Artikeln in der Position „Weitere Wortinformationen"), haben diese lediglich eine unterstützende Funktion und ersetzen in keiner Weise die im erörternden Textzusammenhang stehenden Verweise.

Beispielhaft für einen in den Text eingebetteten Verweis sei hier ein Ausschnitt aus dem Artikel *Erika Mustermann* genannt (Abb. 1). In diesem Abschnitt der Wortgeschichte wird eine Relation zum WGd-Lemma *Lieschen Müller* angesprochen. Ein Link führt dann unmittelbar auf die betreffende Wortgeschichte *Lieschen Müller.*

Unmittelbar nach Einführung der fiktiven Namenskombination *Erika Mustermann* finden sich auch schon spielerische Verlebendigungen, in denen aus ihr eine fiktive Figur mit Lebenshintergrund und eigener Geschichte gemacht wird (vgl. 1983). Von hier aus entwickelt sich die Bezeichnung dann zu einem weiteren Ausdruck für eine ›Durchschnittsbürgerin‹, die neben das ältere *Lieschen Müller WGd* tritt (vgl. 1997). Im Gegensatz zu diesem ist aber keine abwertende Konnotation erkennbar.

Abb. 1: Auszug aus dem WGd-Artikel *Erika Mustermann*

Der Ausschnitt verdeutlicht auch die besondere Handhabung solcher Verweise: Sie werden, wie bereits angedeutet, nicht bloß genannt und in einer spezifischen Strukturposition aufgelistet, sondern sind vielmehr in den Argumentationsverlauf des Textes eingebettet und werden dort meist auch auf ihre wortgeschichtliche Relevanz hin kommentiert. Im oben gegebenen Beispiel geschieht dies etwa durch den expliziten Hinweis auf konnotative Differenzen sowie auf die mögliche Vorläuferfunktion des einen Ausdrucks für den anderen. Durch die Texteinbettung der Verweise kann auch der Hypothesencharakter der herausgearbeiteten Bezüge klarer zum Ausdruck gebracht werden als in unkommentierten Auflistungen, welche die angesetzten Relationen oftmals als in irgendeiner Weise objektiv vorgegeben erscheinen lassen. Verweisrelationen haben wohl in jedem Wörterbuch letztlich den Charakter von Aussagen, in Wortgeschichte digital wird dieser Aussagencharakter jedoch vergleichsweise stark expliziert.

3. *Aufbau und Algorithmus des WGd-Verweisclusters*

Auf der Basis der oben skizzierten Praxis könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass Wortgeschichten, die durch viele Verweise miteinander verbunden sind, sprachhistorisch mehr miteinander zu tun haben als Wortgeschichten, für die dies nicht oder nur in geringerem Maße der Fall ist. Das Fehlen bzw. Vorhandensein solcher Berührungspunkte könnte somit als Indikator für eine wie auch immer zu bestimmende Nähe zwischen Wortgebräuchen in ihren historischen Entwicklungen begriffen werden. Der Gedanke liegt daher nahe, die Verweisbeziehungen zwischen den Wortgeschichten zu sammeln und gebündelt darzustellen. Dies ist umso mehr ein Anliegen, als Verweise in Fließtexten nur durch Lektüre gefunden werden können und daher naturgemäß und trotz der farblichen Unterlegung auf der Webseite gleichsam „versteckt“ sind.

Eine Visualisierung, die aus diesen Überlegungen heraus entwickelt wurde, sind die automatisch generierten WGd-Verweiscluster (Abb. 2). Die Darstellung

ist durch eine Prototypenstruktur geprägt, die im Regelfall zwischen drei Bereichen – einem Zentrum, einem Saum sowie einem Umfeld – unterscheidet. Das Zentrum bilden das Lemma des jeweiligen Artikels (hier *Establishment*) und diejenigen Lemmata, die durch eine wechselseitige Verweisbeziehung mit diesem in Verbindung stehen („Lemma" steht hier und im Weiteren kurz für: Wortgeschichte zu dem jeweiligen Lemma). Bedingung für die Bildung eines Cluster-Zentrums ist die Wechselseitigkeit in der Bezugnahme aller Lemmata aufeinander. Diese Wechselseitigkeit liegt im Beispielcluster von Abb. 2 insofern vor, als alle Lemmata des Zentrums rekursiv aufeinander zeigen: *Establishment* auf *Elite* und umgekehrt, *Establishment* auf *elitär* und umgekehrt sowie *Elite* auf *elitär* und umgekehrt. Das Netz der Verweise ist im Zentrum eines Verweisclusters also besonders dicht geknüpft. Der in zwei Richtungen weisende Pfeil soll genau diese Wechselseitigkeit der Relationen anzeigen.

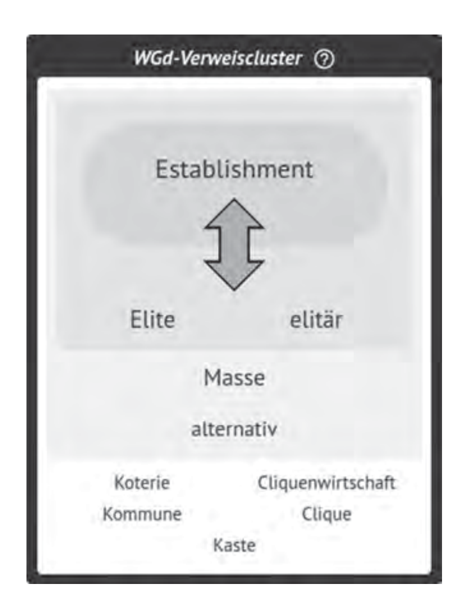


Abb. 2: WGd-Verweiscluster in der Wortgeschichte *Establishment*

Der das Zentrum direkt umschließende und mit einer schwächeren Grauabstufung eingefärbte Bereich, der Saum, enthält Lemmata, auf die aus mindestens einem der Lemmata des Zentrums verwiesen wird. Der mittlere Status dieses Bereichs innerhalb der Prototypenstruktur beruht auf der Annahme, dass Lemmata, die Ziele von Verweisen aus dem Zentrum sind, für ebendiese Lemmata in irgendeiner Weise wichtig sind. Wenn von einem der Lemmata des Clusterzentrums z.B. auf *alternativ* verwiesen wird, ist davon auszugehen, dass der Hinweis für die verweisende Wortgeschichte in einem

konkreten Zusammenhang Erklärungskraft besitzt oder einen Aspekt dieser Wortgeschichte in besonderer Weise zu differenzieren oder zu kontextualisieren vermag. Im Beispielcluster findet sich der Verweis auf *alternativ* in einer Bedeutungsbeschreibung von *Establishment* als diffamierendes Schlagwort der 68er-Jahre, dem *alternative* Lebensentwürfe entgegengesetzt werden. Umgekehrt sind die Lemmata im Zentrum für *alternativ* offenbar nicht von vergleichbarer Bedeutung, denn von ihnen ausgehend gibt es im Unterschied zur aus diesem Grund mit größerer Type gedruckten *Masse* keinen wechselseitigen Rückverweis (*alternativ* verweist zwar auf *Elite*, von dort wird aber nicht zurückverwiesen). Zu einem im Zentrum stehenden Lemma wird *Masse* durch den rekursiven Verweis ins Clusterzentrum gleichwohl nicht. Zwar rekurrieren *Masse* und *Elite* wechselseitig aufeinander, doch gibt es keine direkte Verweisbeziehung von *Masse* zu *elitär* und *Establishment*, die – konzipiert man die Verweisrelationen der Lemmata als Netzwerk (Abb. 3) – jeweils einen Knoten weiter entfernt liegen. Das Beispiel zeigt gleichwohl, wie produktiv der Algorithmus, der die Cluster generiert, für das Sichtbarmachen von wortgeschichtlichen Zusammenhängen sein kann: Obwohl der Autor keinen direkten Verweis zwischen *Masse* und *Establishment* hergestellt hat, rücken die beiden Lemmata im Verweiscluster nahe zusammen und bilden hier ein Gegensatzpaar.

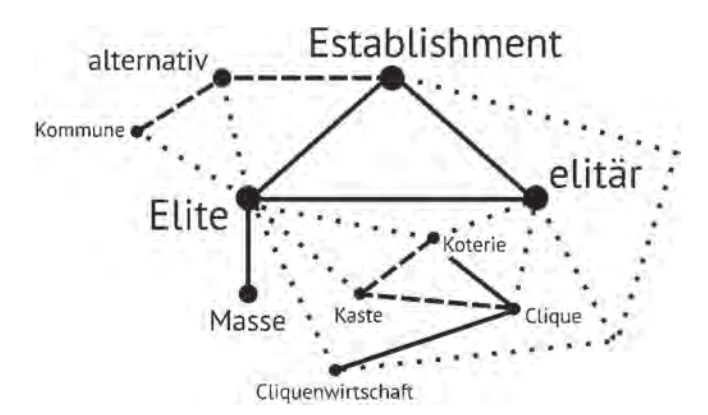


Abb. 3: Verweisstruktur der Lemmata des Beispielclusters in Form eines Netzwerkgraphen.[8]

8 Die Größe der Knoten steht für den Bereich, in dem das Lemma steht: Zentrum, Saum, Umfeld. Durchgezogene Kanten stehen für wechselseitige Verweise, gestrichelte Kanten für vom Zentrum ausgehende einseitige Verweise, gepunktete Kanten für ins Zentrum zeigende einseitige Verweise. In den Graphen sind auch die Verweisrelationen der Lemmata in Saum und Umfeld integriert, die in Abb. 2 nicht sichtbar werden.

Der äußere, weiß hinterlegte Bereich im Beispielcluster von Abb. 2, das Umfeld, enthält Lemmata, die allesamt auf ein Lemma des Zentrums verweisen, ohne dass eine Verweisbeziehung in umgekehrter Richtung besteht. Die dort zu findenden Wörter wären demnach für die Lemmata des Zentrums nicht von herausgehobener Relevanz, während andersherum die Kenntnis irgendeines Aspekts der Wortgeschichten im Clusterzentrum für die Wörter im Umfeld offenbar hilfreich ist.

4. Funktionen der Visualisierung

Aus dieser kurzen Beschreibung dürften einige grundsätzliche Erwägungen zu Visualisierungen und ihren Funktionen im Projekt deutlich geworden sein. So ist an allererster Stelle festzuhalten, dass das Verweiscluster zwar automatisch erstellt wird, indem alle bereits publizierten Wortgeschichten eingelesen und analysiert werden, es jedoch letztlich Einzelfallentscheidungen der Lexikografinnen und Lexikografen zu einem Gesamtbild zusammenführt und so, wie am Gegensatzpaar *alternativ/Establishment* zu sehen, Zusammenhänge aufzeigt, die beim Verfassen der Wortgeschichten selbst noch gar nicht in den Vordergrund gerückt sind. Dabei liegt es grundsätzlich im Ermessen des einzelnen Lexikografen, ob in einem bestimmten Kontext, an einer bestimmten Textstelle innerhalb einer Wortgeschichte ein Verweis gesetzt wird und, wenn ja, auf welches Lemma er sich bezieht. Dieses subjektive Moment wird zwar durch kodifizierte lexikografische Arbeitsrichtlinien eingehegt und im Zuge einer umfassenden projektinternen Qualitätskontrolle stets kritisch überprüft und moderiert, es ist dennoch nicht wegzureden. Da es aber gewissermaßen zur Philosophie von Wortgeschichte digital gehört, Subjektivität und Perspektivierung nicht in Artikelstrukturen zu kaschieren, sondern im Format des Fließtextes in wissenschaftsüblicher Weise offenzulegen, ist dieses Verfahren absolut im Sinne des Projekts.

Sowohl aus der oben gebotenen Aufzählung wortgeschichtlich relevanter Verweistypen als auch aus der Visualisierung selbst dürfte ein weiterer grundsätzlicher Punkt klar geworden sein: Die Semantik der im Cluster gesammelten Verweise ist nicht festgelegt außer in dem sehr allgemeinen Sinne, dass das Verweisziel für den Verweisanker aussagekräftig sein soll. Daher wurde als Bezeichnung für die Verweiskonstellationen auch der relativ unspezifische Terminus *Cluster* gewählt. Die Heterogenität der Verweistypen bedeutet auch, dass onomasiologische Vernetzungen, die bei einigen historischen Wörterbüchern zum Kernbestand der lexikografischen Darstellung gehören und die dort teils auch in komplexe Visualisierungen überführt werden (dazu der Beitrag von Jan Christian Schaffert in diesem Band), nur eine Teilmenge der im Cluster

zusammengeführten Verweise bildet. Da die Herausarbeitung onomasiologischer Bezüge, wie im Prinzip jede andere Informationsposition in der Artikelstruktur von WGd, ebenfalls der Forderung zu genügen hat, dass ihre Rolle für die Geschichte eines Wortes im Text zu explizieren ist, ergeben umfangreiche Lemmalisten keinen Sinn. Dies gilt umso mehr, als eine reine Auflistung der für den Zeitraum von 1600 bis heute zu ermittelnden onomasiologischen Bezüge für eine dezidiert entwicklungsbezogene Darstellung ungeeignet ist (wie sie für eine synchron-historische Darstellung ebenso dezidiert geeignet und notwendig ist). Erforderlich wäre vielmehr auch hier ein detaillierter Nachvollzug der Verschiebungen im onomasiologischen Feld vom Beginn bis zum Ende des zeitlichen Ausschnitts, also gewissermaßen eine dynamisierte, zeitlich gestaffelte Darstellung der Bezüge. Freilich gilt – wie für alle (sprach)historischen Sachverhalte, so auch für die Dynamik onomasiologischer Vernetzungen –, dass diese Netze nicht voraussetzungslos gegeben sind, sondern als äußerst komplexes Hypothesengebilde wiederum in einem Text begründet und problematisiert werden müssten. Diachrone Netze gibt es somit in WGd nicht und auch keine entsprechenden Visualisierungen. Dafür gibt es aber sehr wohl einen einschlägigen und auf diese Problemlage genau zugeschnittenen Artikeltyp, nämlich den Wortfeldartikel, der Lemmata bündelt, die in einem gemeinsamen Wortfeldzusammenhang stehen.[9] Diese werden dann auch durch entsprechende WGd-Verweiscluster abgedeckt, in denen der Algorithmus zuverlässig dafür sorgt, dass der Wortfeldartikel den Kopf des Clusterzentrums bildet.

Hier soll drittens und letztens noch auf eine weitere grundlegende Eigenschaft dieser (und anderer) Visualisierungen in WGd hingewiesen werden. Wie das Beispiel in Abb. 2 zeigt, ist ein mittlerer Grad von visueller Komplexität angestrebt. Das bedeutet in erster Linie, dass die Visualisierungen im Idealfall auf einen Blick rezipiert und verstanden werden können – „mit einem schlage", wie Jacob Grimm das in Bezug auf semantische Informationen im Wörterbuch einmal formulierte.[10] Gerade Unerwartetes und daher Interessantes soll in den WGd-Verweisclustern ins Auge springen können – im Cluster zu *Establishment* etwa das Lemma *alternativ*, dessen Rolle innerhalb des Clusters womöglich mehr Fragen aufwirft als eine semantisch sehr nahe Entsprechung wie *Elite*. Fragen wie: „Was hat denn *alternativ* mit *Establishment* zu tun?" zu provozieren, auf unerwartete Konstellationen hinzuweisen und damit Neugier zu wecken stellt eine wichtige Funktion der Visualisierungen

9 Vgl. den Wortfeldartikel „Lebensformen" unter: https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/Wortfeld-Lebensformen.

10 Ein Gegenbeispiel liefert im Grunde Abb. 3, in der die dargestellten Verweisrelationen trotz der wenigen Lemmata bereits einen nur noch schwer zu durchdringenden Komplexitätsgrad haben. Dies ist auch Anlass, für die Darstellung in WGd stattdessen eine Struktur wie in Abb. 2 zu verwenden.

in der Interaktion mit den Nutzerinnen und Nutzern dar. Die Visualisierungen, die stets aktive Links enthalten, denen man nach Belieben folgen kann, sind damit auch als Einladungen zum Querlesen des Wörterbuchs zu verstehen.

5. Fazit

Die Ausführungen zum WGd-Verweiscluster mögen ansatzweise gezeigt haben, worin der Mehrwert von Visualisierungen im digitalen Wörterbuch besteht und bestehen sollte: Visualisierungen bilden nicht lediglich vorliegende Informationen und Strukturen ab, vielmehr restrukturieren sie diese auch und eröffnen im besten Fall neue Fragestellungen und Zugänge. Es mag ferner deutlich geworden sein, wie eng Technik und Inhalt miteinander verknüpft sind. Wenn das vorgestellte Cluster primär dazu dient, wortgeschichtliche Berührungspunkte aufzuzeigen, ist dies für die diachronentwicklungsbezogene Fragestellung von WGd in hohem Maße einschlägig. Das bedeutet indes auch, dass eine Nachnutzung dieser Technik, wenn überhaupt, nur mit gewissen Anpassungen sinnvoll sein dürfte. Vor allem aber möge das hier anhand eines seiner Features vorgestellte Projekt – durchaus gemeinsam mit anderen aktuellen Vorhaben aus der historischen Lexikografie – aufzeigen, in welche Richtung die *Digital Humanities* gehen können. Diese bauen gegenwärtig vielfach noch auf Daten auf, die aus dem Druckzeitalter stammen, und erschöpfen sich darin, Vorhandenes neu und sicher auch auf überraschende Weise zu arrangieren. Das mag aufschlussreich und herausfordernd sein; darüber sollte aber nicht vergessen werden, dass Erkenntnisse des 19. und 20. Jahrhunderts trotz ihrer Elektrifizierung und Verknüpfung solche der Vergangenheit bleiben. Die DH können und sollten vielmehr wesentlich stärker aktuelle fachliche Fragestellungen auf dem Stand der aktuellen fachlichen und technischen Entwicklung bearbeiten. Die Historische Lexikografie des Deutschen kann hier mit ihren sehr dynamischen digitalen Projekten sicherlich ein Stückweit vorangehen.

Bibliografie

Harm, Volker (2020): Narrative Darstellungsformen in der historischen Lexikographie. ZHistLex-Papiere. <https://zhistlex.de/papiere/harm_2020_narrative-darstellungsformen_ZHistLex.pdf>

Harm, Volker (2021): Beyond the “Grimm”: German Historical Lexicography after Deutsches Wörterbuch. In: Fredric Dolezal & Hans Van de Velde (Hg.), Broadening Perspectives in the History of Dictionaries and Word Studies (selected papers from ICHLL 10). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 117–133.
Harm, Volker (2022): Wortgeschichte digital: Ein neues Wörterbuch zur Geschichte des neuhochdeutschen Wortschatzes. In: Gerhard Diehl & Volker Harm (Hg.), Historische Lexikographie des Deutschen. Perspektiven eines Forschungsfeldes im digitalen Zeitalter. Berlin/Boston: De Gruyter, 173–191.
Haß, Ulrike (2011): Chancen und Perspektiven der historischen Lexikografie des Deutschen. „Lexicographica“ 27, 45–62.
Trier, Jost (1931): Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.

Sprachkontakt und etymologische Forschung: die Arbeit am LEI-*Germanismi* / Wörter germanischen Ursprungs

Elda Morlicchio (Neapel)

Abstract: Es werden die Problemstellungen und Ergebnisse der Arbeit an den Faszikeln *Germanismi / Wörter germanischen Ursprungs* im Rahmen des von Max Pfister begründeten *Lessico Etimologico Italiano* (Italienisches Etymologisches Wörterbuch) dargestellt (s. Lubello & Morlicchio 2014).

Anhand von Belegen aus unterschiedlichen zeitlichen Schichten wird deutlich, dass die etymologische Forschung weit mehr als Informationen zur Geschichte einzelner Wörter erschließt, denn sie kann zusätzlich „ein Beitrag zu Teilen der übrigen Sprachgeschichte sein" und „Aufschluß über die Kulturgeschichte im weitesten Sinn" bieten (Seebold 1981: 303). Die älteren Germanismen im Italienischen stellen Zeugnisse der linguistischen und kulturellen Kontakte der germanisch- und romanischsprechenden Bevölkerungen dar. Die Etymologie ermöglicht u.a. eine angemessene sprach- und kulturgeschichtliche Auswertung wichtiger Quellen zur Erforschung der Sprache und Kultur germanischer Stämme wie der Langobarden, deren sehr lückenhafte Dokumentation hauptsächlich in die frühmittelalterliche Romania zurückgeht.

Keywords: Germanismen, Etymologie, Sprachkontakt, Lexikografie

> En somme, le vocabulaire est le domaine de l'«emprunt». Il n'y a pas de mot d'une langue dont on puisse dire *a priori* qu'il n'est pas emprunté à une langue étrangère. Il n'y a pas de langue ayant une histoire connue dont le vocabulaire ne renferme des emprunts.
>
> Antoine Meillet (1921: 84)

Vorbemerkung

Die schriftliche Tradition der deutschen Sprache fängt mit einem lateinisch-deutschen Glossar an, dem sogenannten *Abrogans*, d.h. mit einem Text, der Sprachkontakt voraussetzt. Die hier vorgestellte Forschung betrifft die Folgen eben dieses Kontakts der germanischen Sprachen mit den romanischen Sprachen, insbesondere den in Italien gesprochenen Varietäten.

1. Das etymologische Wörterbuch des Italienischen

Das LEI – *Lessico Etimologico Italiano* ist ein Projekt der Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz, das Anfang der siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts von dem Schweizer Romanisten Max Pfister an der Universität des Saarlandes begründet wurde und jetzt von Wolfgang Schweickard und Elton Prifti geleitet wird. Das Lexikon bietet eine vollständige Dokumentation und historische Analyse des gesamten italienischen Wortschatzes, sowohl der literarischen Belege (Schriftsprache) als auch der Dialekte, von den Anfängen bis heute. Die Materialien werden alphabetisch nach dem entsprechenden Etymon vorgestellt. Die Konzeption des Projekts entspricht derjenigen des FEW – *Französischen etymologischen Wörterbuches* von Walter von Wartburg. Wie auch in diesem Wörterbuch werden die Wörter germanischen Ursprungs in getrennten Bänden mit dem Titel *Germanismi* vorgestellt. Zur Verfassung der Artikel dieser Bände sind Kenntnisse sowohl der älteren Germanistik als auch der romanischen Philologie und der italienischen Sprachgeschichte gefragt. Ausgehend vom Etymon wird die Sprachgeschichte jedes einzelnen Wortes unter Berücksichtigung sprachgeographischer und soziokultureller Zusammenhänge erforscht. In dieser Hinsicht geben LEI-Artikel nicht nur über die phonologische, morphologische und semantische Entwicklung des Wortschatzes Informationen, sondern auch zur Geschichte der Sprecher und der kulturellen Kontakte.

Die Vorbereitung jedes Artikels des Wörterbuchs fängt also mit einer Etymonhypothese an, die dann bei genauerer Analyse bestätigt, aber auch zum Teil korrigiert und manchmal sogar dementiert wird, in dem Sinne, dass die Wortfamilie nach dem aktuellen Stand der Forschung und der betreffenden Dokumentation nicht auf einen germanischen Stamm zurückzuführen ist.[1] Die Artikel werten alle in Wörterbüchern und literarischen Quellen des Italienischen und der italienischen Dialekte belegten Formen aus.

Man bekommt also ein vollständiges Bild der geolinguistischen Verbreitung und der verschiedenen phonetischen Varianten. Wenn man alles abgewogen hat, wird das germanische Etymon mit den Belegen anderer germanischer Sprachen (wenn vorhanden) verglichen. Jedes Lemma wird nun zu einem kleinen Aufsatz manchmal von wenigen dutzend Zeilen (inklusive der relevantesten bibliographischen Angaben), manchmal von mehreren dutzend Spalten.[2]

1 Siehe Morlicchio & Pfister 2007; Morlicchio 2008; Lubello & Morlicchio 2012.

2 So z.B. gotisch *bandwo* Sp. 282–359, germanisch **bindō* Sp. 7–67–833, altfränkisch **banstu* Sp. 521–565, aber langobardisch **adlazz(j)an* Sp. 2 f., altfränkisch *angul* Sp. 65, langobardisch **pango* Sp. 360 f.

Das LEI ist ein historisch-etymologisches Wörterbuch, d.h. es wird die Geschichte des Wortes (auch dessen Ableitungen und Zusammensetzungen) bis zum nächstmöglichen Etymon rekonstruiert, man zielt also nicht auf die Rekonstruktion der ursprünglichen Wurzel.

Im Fall der Germanismen bedeutet das, dass die Etyma der Artikel in der Mehrheit Wörter der gotischen, langobardischen oder fränkischen Sprache sind, die oft nur aufgrund der vergleichenden historischen Sprachwissenschaft rekonstruiert werden können wie z.B. gotisch **braman* „brüllen", langobardisch **aska* „Asche", altfränkisch **bastjan* „flechten".

Die Redaktion strebt nach der Zuweisung zu einer Gebersprache, aber wenn die Beleglage wie beispielsweise bei sehr alten Entlehnungen oder besonders verbreiteten Wörtern dies nicht erlaubt, wird als Eintrag eine gemeingermanische Wurzel angegeben, wie z.B. germanisch **bruþa*- „Brühe, Suppe".

Diese älteste Schicht der Germanismen ist nicht nur in der Standardsprache, sondern auch (oder sogar vielmehr) in den Dialekten vertreten. Kleiner ist die Zahl der Belege aus tirolischen Mundarten und noch kleiner die der Wörter, die das Italienische seit der Neuzeit aus der deutschen Sprache übernommen hat. Die Verteilung dieser Lehnwörter ist ungleichmäßig: Die jüngsten Entlehnungen gehören fast ausschließlich der Standardsprache, die Tirolismen sind nur selten außerhalb der Dialekte Norditaliens belegt.

2. Die etymologische Forschung

Was versteht man heutzutage unter „etymologischer Forschung"? Hier ist die Antwort des Begründers des LEI: „Die etymologische Forschung ist ein Teilgebiet der historischen Lexikologie. [. . .] Ein modernes etymologisches Wörterbuch erforscht die Geschichte und die genetischen Zusammenhänge der einzelnen Wörter und versucht, neben der Etymologie auch Bedeutungswandel und Wortgeschichte innerhalb der Entwicklung einer Einzelsprache aufzuzeigen. Wie das historische Wörterbuch interessiert es sich für die Geschichte eines Wortes" (Pfister 1980: 1). Etymologie wird als „investigation of word histories" verstanden, mit den Worten von Philip Durkin, Deputy Chief Editor des *Oxford English Dictionary*, der hinzufügt: „One of the most exciting aspects of etymology is that this sort of detailed work on individual word histories sometimes throws up interesting results which can have a much broader significance in tracing the history of a language (whether that be with regard to phonology, morphology, etc.), especially when we can find parallels across a group of different word histories. Additionally, it is often crucial that questions of (non-linguistic) cultural and intellectual history are considered in tandem with questions of linguistic history" (Durkin 2009: 2 f.).

Aber wenn Etymologie die Erforschung von Wortgeschichten ist, hat das zur Folge, dass Fragestellungen der Kulturgeschichte zusammen mit denen der Sprachgeschichte untersucht werden, denn „über das Sprachliche hinaus bietet die Etymologie auch nicht selten Aufschluß über die Kulturgeschichte im weitesten Sinn“ (Seebold 1981: 303).

Diese Beobachtung ist gerade für die Erforschung der Entlehnungen von besonderem Interesse: diese sind in einer historischen und kulturellen Umgebung möglich, die die gegenseitige Verständigung von Kontext und Sprache voraussetzt (vgl. Durkin 2009: 286). Schon vor genau einem Jahrhundert äußerte Edward Sapir die Meinung, dass die Erforschung der Lehnworte einen wichtigen Beitrag zur Geschichte der Kulturen der Welt leistet.[3]

2.1 Lehngut und Kontaktlinguistik

Und damit kommen wir zum Thema „Sprachkontakt und etymologische Forschung“. Wie oben erwähnt, werden in den Bänden „LEI-*Germanismi*“ lediglich Lehnwörter germanischen Ursprungs berücksichtigt. In diesem Fall ist die Etymologie vom Sprachkontakt abhängig, was zur Folge hat, dass man auch mit Formen der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit rechnen muss, denn es sind die Sprecherinnen und Sprecher (und nicht die Sprachen), die in Kontakt kommen.[4] Also heißt Geschichte der Entlehnungen auch Geschichte von Sprachgemeinschaften, Geschichte von Menschen, die in Kontakt treten. Und das wiederum bringt mit sich, dass Entlehnungen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit voraussetzen.

Der Ansatz der kulturhistorischen Linguistik fokussiert eben nicht nur auf das Sprachliche sondern auch auf die mit der Sprache und Kommunikation verbundenen Prozesse. Schon Hermann Paul beobachtete: „[. . .] so können wir sagen, dass in einem fort Sprachmischung stattfindet, sobald sich überhaupt zwei Individuen mit einander unterhalten. [. . .] Die meiste Veranlassung zur Mischung ist gegeben, wo es Individuen gibt, die doppelsprachig sind, mehrere Sprachen neben einander sprechen oder mindestens eine andere neben ihrer Muttersprache verstehen“ (1898[3]: 365 f.).

Die etymologische Forschung der LEI-*Germanismi* betrifft Entlehnungen, sie folgt der „waagerechten Übermittlung“ von einer Sprache zu einer

3 “Languages, like cultures, are rarely sufficient unto themselves. The necessities of intercourse bring the speakers of one language into direct or indirect contact with those of neighboring or culturally dominant languages. The intercourse may be friendly or hostile. [. . .] The careful study of [. . .] loan-words constitutes an interesting commentary on the history of culture” (Sapir 1921: 192 f.).

4 “Fundamentally, what we mean by ‘languages in contact’ is ‘users of language in contact’ ”, so Angus McIntosh (1994: 137) mit Verweis auf die mittelenglische Dialektologie.

anderen als Folge des Sprachkontakts.[5] Daher zielen die Artikel – wie oben erklärt – nicht auf die Rekonstruktion der ursprünglichen Wurzel, sondern bis auf die Festlegung der Gebersprache und nicht weiter (*contact etymologies*).[6]

3. *Germanismen im Italienischen*

Gerade in der Beziehung Kultur und Gesellschaft / Entlehnung ist die romanistische etymologische Forschung von Interesse für die ältere Germanistik.

Aus der Völkerwanderungszeit sind nämlich spärliche Reste der Sprachen der Germanen geblieben und vieles wird gerade durch die Erforschung ihrer sprachlichen Relikte in der italienischen Halbinsel, die sowohl linguistisch als auch unter historischem Gesichtspunkt von Interesse sind, ans Licht gebracht. Bei der Erforschung der Germanismen in der Italoromania handelt es sich nicht nur um eine sprachliche Analyse im engeren Sinne (z.B. Lautverschiebung im Langobardischen oder Wortbestand des Gotischen außerhalb des Religionsbereichs), sondern auch oder sogar vielmehr um die Analyse der Beziehungen der Völker bzw. der Sprachgemeinschaften untereinander, die damals auf der italienischen Halbinsel zusammenlebten.[7] Es wird nun klar, warum die ältere Germanistik sich für die romanistische etymologische Forschung interessiert: Da die Entlehnungen mit externen, extralinguistischen Faktoren verflochten sind, kann man aus der Geschichte der Wörter Erkenntnisse über die kulturelle Geschichte gewinnen und über die Beziehungen der Römer und der Germanen.

5 So Mailhammer (2014: 432): „[. . .] cases of ‘vertical transmission’ in which languages are transmitted exclusively from a chronological earlier stage to a chronologically later state of the same language. However languages – or, rather, parts of them – can of course also be transmitted ‘horizontally’ in a situation of language contact. [. . .] Contact etymologies often stop at the point of the horizontal transmission“.

6 Noch ein weiteres anderes Bild von Sprachkontakt liefert die Erforschung von Lehnwörtern aus oberdeutschen Dialekten in den italienischen Sprachvarietäten der Alpenregionen und deren Beitrag zum italienischen Wortschatz, denn diese Wörter stellen Zeugnisse der linguistischen und kulturellen Kontakte der deutsch- und italienischsprechenden Bevölkerungen dar, die seit dem Hochmittelalter bis heute bestehen. Diese Germanismen gehören dem Bairischen und dem Tirolischen an und sind zum größten Teil nur in dem Dolomitenladinischen belegt; siehe die acht Bände des EWD-*Etymologischen Wörterbuches des Dolomitenladinischen*.

7 Ein Teil der Germanismen wurde nicht direkt aus einer germanischen Sprache entlehnt, sondern dank einer dritten Sprache, dem Französischen; in diesem Fall spricht man von indirekten Germanismen: Diese beweisen kulturellen Kontakt zwischen den beiden romanischen Sprachen und sind für die Germanistik weniger interessant.

Engere Kontakten zwischen Rom und der Germania gab es tatsächlich schon vor dem 5. Jh., die Grenze war in der Tat ein Gebiet des Aufeinandertreffens der Kulturen (und Sprachen): „the encounter between Rome and Germania was [. . .] reciprocal [. . .]. The imperial frontier along which the two worlds met should be seen not so much separating them as constituting a zone in which they could interact“ (Green 1998: 143). Die ersten Kontakte fanden – wie bekannt – durch Soldaten und Kaufleute statt, daher bestehen die ältesten Lehnwörter aus Fachtermini des Heerwesens und des Handels. Noch relevanter ist, dass Zweisprachigkeit im römischen Reich keine Ausnahme war und Sprachkontakt zum Alltag gehörte; so Adams: „In the vast expanses of the Roman Empire, where mobility was high among such groups as the army, administrative personnel, traders and slaves, language contact was a fact of everyday life“ (2003: 1).

Es ist bekannt, dass die germanischen Sprachen zahllose Lehnwörter aus dem Lateinischen entlehnt hatten. Aber zur Zeit der Völkerwanderung waren es die Germanen, die als Herrscher die Sprache der unterworfenen Völker beeinflussten, denn ihre „Herrschaft konnte nicht ohne Einfluß auf die Sprache der unterworfenen Völker bleiben, und tatsächlich sind alle romanischen Sprachen voll von Entlehnungen aus dem Germanischen“ (Hirt 1921: 79).

Um diesen Vorgang zu beschreiben, hat Walter von Wartburg den Begriff „Superstrat“ (als Ergänzung des Terminus „Substrat“) an einem Romanistenkongress in Rom 1932 eingeführt: „Wir werden von Superstrat dann sprechen, wenn ein später in ein Land eingerücktes Volk (meist Eroberer und also militärisch überlegen) allmählich die Sprache des älteren, im Lande verbliebenen (und meist kulturell überlegenen) Volkes annimmt, ihr aber zugleich gewisse neue Tendenzen verleiht“ (1950: 155 Anm. 1). Es ist allerdings festzuhalten, dass diese Beziehung im Fall der Germanen und Römer nicht so unmittelbar und selbstverständlich war. Einerseits waren die germanischen Völker zahlenmäßig weit unterlegen, andererseits hatte die lateinische Kultur ein viel größeres Prestige und eine lange schriftliche Tradition.

Gleichzeitig bleibt anzumerken, dass das Bild der sogenannten Barbaren sich, vor allem seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, geändert hat. Dank der mediävistischen Forschungen besonders in der Archäologie, Geschichte und Kunstgeschichte, ist das Thema unter einem anderen und positiveren Licht zu sehen. Erstens erkennt man, dass die Völker, die im 5. Jh. nach Italien kamen, anders waren als diejenigen, die Caesar bekämpft hatte. Und zweitens muss man im Fall der Langobarden, die lange Zeit in Italien herrschten (von der zweiten Hälfte des 6. Jhs. bis zum Ende des 8. Jhs., aber in Süditalien sogar bis zum 11. Jh.), mit einer Entwicklung in ihrer Gesellschaft rechnen.

3.1 Beispiele aus dem ersten Band des LEI-Germanismi

Die LEI-Materialien bieten eine Fülle von Belegen diatopischer und diachronischer Art an, was ein klares Bild der germanischen Lehnworte möglich macht. Die Materialien werden unter der Berücksichtigung sprachgeographischer, soziokultureller und rein linguistischer Zusammenhänge erforscht. Bisher sind Etyma, die mit A, den labialen Plosiven B und P und der labiodentalen Affrikate Pf anfangen, veröffentlich worden. Je weiter die Arbeit fortschreitet, desto vollständiger und deutlicher wird das Bild der Gesellschaft jener Jahrhunderte sein.

Hier werden als Folge des Kontakts ausschließlich Wörter erwähnt, aber zu den sprachlichen Spuren der einzelnen germanischen Stämme – besonders der Goten und der Langobarden, denen der größte Einfluss auf die Sprachgeschichte der Italoromania zuzuschreiben ist, – gehören auch Personen- und Ortsnamen.[8] Diese sind in großer Fülle in mittelalterlichen Urkunden vorhanden und gelten als wichtige Belege für Sprachkontakt und kulturelle Integration. Sie geben uns auch unentbehrliche Anhaltspunkte für das Fortleben der germanischen Sprachen in Italien (was hauptsächlich für das Langobardische wichtig ist), was seinerseits mit der Frage der Zweisprachigkeit in der Gesellschaft jener Epochen verbunden ist.

Worin besteht nun das lexikalische Erbe der Germanen an die italienischen Varietäten?

Ein beträchtlicher Teil der germanischen Wörter gehört zum Rechtswortschatz. Sie sind in mittelalterlichen lateinischen Quellen und noch heute in Wörterbüchern des Italienischen belegt. Es handelt sich jedoch meistens um historische, veraltete Termini, die fast immer nur noch in der Fachliteratur benutzt werden. Diese aber beweisen, wie prägend die langobardische Rechtswissenschaft war:

Italienisch	Langobardisch	Bedeutung
aldio	(h)aldius	der Halbfreie
arimanno	(h)arimannus	der Kriegsdienstleistende
mundio	mundius	Vormundschaft
launigildo	launegild	Gegenleistung

8 Neben den bahnbrechenden Arbeiten von Maria Giovanna Arcamone in den siebziger Jahren des 20. Jhs., seien hier u.a. für den italienischen Bereich auch die Forschungen von Nicoletta Francovich Onesti und Elda Morlicchio erwähnt. Neue und entscheidende Forschungsergebnisse sind den zahlreichen Beiträgen von Wolfgang Haubrichs zu verdanken.

Die meisten Germanismen gehören aber zum Wortbestand der Alltagssprache, es werden nicht nur Substantive, sondern auch Adjektive und Verben entlehnt. Obwohl es üblicher ist, dass Verben seltener als Substantive entlehnt werden, scheint das bei den Germanismen nicht der Fall zu sein:

Italienisch	germanische Sprache	Bedeutung
bramare	got. *braman	brüllen
sbregare, sbreccare	got. brikan / langob.*brehhan	zerbrechen
brovare	langob. *breowan	sieden, kochen
borire	langob. *burran	anheben

Zur Fachterminologie gehören Ausdrücke des Holzhandwerkes und der Holzbautechnik, die von den Langobarden eingeführt wurden: **balko/palko* „Balken“, **banc/panc* „Kante“, **bredil/predil* „kleines Brett“.[9] Aber auch im Fachwortschatz der Textilkunst sind mehrere Wörter germanischer Herkunft, wie zum Beispiel: *aspo* aus **haspa* „Garnwinde“, *biacca* aus **blaih* „bleich“, *feltro* aus **filta-* „Filz“, *gherone* aus **gairo* „Speerspitze“, *guado* aus **waid* „Waid“, *gualcare* aus **walkan* „walken“, *imbastire* aus **bastjan* „nähen“, *ranno* aus **rannja* „Lauge“, *rocca* aus **rukka* „Spinnrocken“, *spola* aus **spola* „Spule“, *tocca* aus **tōh* „Tuch“.

Historisch-sprachvergleichende Überlegungen und die geolinguistische Verbreitung dieser Formen ermöglichen die Vermutung, dass diese technischen Innovationen von den Germanen eingeführt wurden: mit den Sachen kamen auch ihre Bezeichnungen.[10] Aus der Perspektive der damaligen Sprachgemeinschaften können diese germanischen Wörter als Realia der germanischen Völker angesehen werden, die als solche keine Entsprechungen im Latein hatten, weswegen die germanischen Namen verwendet wurden.

4. Schlussbemerkungen

Lexikografische Arbeit findet oft keine angemessene Anerkennung seitens der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Das hängt auch mit der Tatsache

9 Vgl. u.a. Max Pfister (2004: 111): “Mein Beitrag [*scil.* Technische Langobardismen in der Italo-Romania] möchte die Problematik der Akkulturation in drei Teilbereichen untersuchen: 1. Das technische Fachvokabular soll behandelt werden, vor allem Ausdrücke des Holzhandwerkes. 2. Akkulturation kann innerhalb des Verbreitungsgebietes der zu untersuchenden Wörter festgestellt werden [. . .]”.

10 Siehe beispielsweise Pellegrini 1975: 393–401.

zusammen, dass die Lexikografin / der Lexikograf die damit verbundenen Fragestellungen in dem einzelnen Wörterbuchartikel nicht ausführlich darstellen kann. Den LEI-Redakteurinnen und Redakteuren bleibt die Möglichkeit, in Aufsätzen (wenn nicht sogar Büchern) oder bei Tagungen Überlegungen aus ihrer Erfahrung bei der Redaktion eines Lemmas vorzustellen.[11] Diese Arbeiten sind ein Begleitprodukt, der zum Fortschritt der Wissenschaft beiträgt; in der Literatur wird dafür der Begriff „Paralexikografie“ benutzt (s. Harm 2016: 60).

Aber die Arbeit an LEI-*Germanismi* sieht sich noch mit viel größeren Schwierigkeiten konfrontiert. Das ganze Projekt wurde, wie oben gesagt, in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt, das heißt, vor dem Computerzeitalter. Man arbeitet mit Belegzetteln, die in Kästen aufbewahrt und nach dem Etymon alphabetisch sortiert sind. Erst seit ein paar Jahren sind diese Zettel den Redakteuren und Redakteurinnen der Wörterbuchartikel auch digital zugänglich. Und dank dem Herausgeber Elton Prifti wird schon seit ein paar Jahren an dem Projekt *LEI-Digital* gearbeitet. Die vorgesehene Laufzeit des *Lessico Etimologico Italiano* beträgt noch 12 Jahre (der erste Band wurde 1979 beendet). Was die Artikelerstellung der *Germanismi* betrifft: Sie schreitet nicht mit dem gewünschten Tempo voran.

Andere Schwierigkeiten, die mit solchen riesigen Projekten verbunden sind, wurden exemplarisch in dem ersten Absatz der Einführung zum Band *Historische Lexikografie zwischen Tradition und Innovation* erklärt: die historische Lexikografie steht „zwischen mehreren sich immer weiter ausdifferenzierenden Disziplinen, ist je nach Gegenstand einmal in der Sprachwissenschaft, das andere Mal in der Literaturwissenschaft oder der Mediävistik verankert. Man diskutiert sogar, ob sie überhaupt eine Wissenschaft ist oder doch nur eine historische Hilfswissenschaft, gar ein Handwerk [. . .]. Und man wirft ihr vor, zu kostspielig und zu langatmig zu sein, vergleicht sie ironisch mit „Sauriern““ (Lobenstein-Reichmann & Müller 2016: 1).

Aber trotzdem leben diese Saurier noch immer. Die oben angeführten Überlegungen und Beispiele haben die wichtige Rolle solcher Projekte gezeigt, zu denen auch das *Lessico Etimologico Italiano-Germanismi* gehört. Und die Vorteile dieser mühseligen Forschungen liegen nicht nur in den Bereichen der Philologie und der kultur-historischen Sprachwissenschaft, sie geben das Bild einer gemeinsamen Vergangenheit, in einem Satz: Die historische Lexikografie ist eine kulturkritische Wissenschaft, „die in die Gesellschaft hineinwirken kann und auch sollte. [. . .] Schließlich ist das historische Wörterbuch ein Ort des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns; es gehört zu den wichtigsten Konstituenten sowie Speichermedien von

11 Siehe beispielhaft Montuori 2003; Stromboli 2006; Lubello & Morlicchio 2012.

Kultur und Geschichte. Wörterbücher bieten als Ort des Gedächtnisses und des Erinnerns Brücken zwischen den Zeitenwelten. Sie stellen Momentaufnahmen einer schwindenden Zeit und die Vorwegnahme des Kommenden dar. Damit prägen sie die kollektive Identität einer Sprachgesellschaft ebenso wie z.B. literatur- oder geschichtswissenschaftliche Texte“ (Lobenstein-Reichmann & Müller 2016: 5).

Bibliografie

Adams, James Noel (2003): Bilingualism and the Latin Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Durkin, Philip (2009): The Oxford Guide to Etymology. Oxford: Oxford University Press.

EWD = Etymologisches Wörterbuch des Dolomitenladinischen. Hg. von Johannes Kramer. Hamburg: Helmut Buske Verlag 1988–1998.

FEW = Französisches Etymologisches Wörterbuch. Hg. von Walther von Wartburg. Bonn/Berlin/Leipzig/Basel: F. Klopp/B. G. Teubner/Helbing & Lichtenhahn/Zbinden 1922–2000. <https://lecteur-few.atilf.fr/index.php/site/index> [letzter Zugriff: Oktober 2021].

Green, Dennis Howard (1998): Language and history in the early Germanic world. Cambridge: Cambridge University Press.

Harm, Volker (2016): Ist die Sprachlexikographie eine Wissenschaft? Überlegungen aus der Perspektive eines historischen Lexikographen. In: Anja Lobenstein-Reichmann & Peter O. Müller (Hg.), Historische Lexikographie zwischen Tradition und Innovation. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton, 55–76.

Hirt, Herman (1921): Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. Darstellung des deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung. München: Beck.

LEI = Lessico Etimologico Italiano. Begründet von Max Pfister, hg. von Max Pfister (1979–2017), Wolfgang Schweickard (2002–), Elton Prifti (2018–). Wiesbaden: Reichert Verlag 1979–

LEI-Germanismi = Lessico Etimologico Italiano – Germanismi. Hg. von Elda Morlicchio, im Auftrag von Max Pfister (†), Wolfgang Schweickard, Elton Prifti. Wiesbaden: Reichert Verlag 2000–

Lobenstein-Reichmann, Anja & Peter O. Müller (2016): Historische Lexikographie zwischen Tradition und Innovation: Eine Einführung. In: Anja Lobenstein-Reichmann & Peter O. Müller (Hg.), Historische Lexikographie zwischen Tradition und Innovation. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton, 1–11.

Lubello, Sergio & Elda Morlicchio (2012): Biondo: voce germanica? Riflessioni su un’etimologia controversa. In: Luca Bellone & Giulio Cura Curà & Mauro Cursietti & Matteo Milani (a cura di), Filologia e linguistica. Studi in onore di Anna Cornagliotti. Alessandria: Edizioni dell’Orso, 795–806.

Lubello, Sergio & Elda Morlicchio (2014): La ricerca etimologica nel Lessico Etimologico Italiano. In: Martin Gleßgen & Wolfgang Schweickard (ed.), Étymologie

romane. Objets, méthodes et perspectives. Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie, 51–72.

Mailhammer, Robert (2014): Etymology. In: Claire Bowern & Bethwyn Evans (eds.), The Routledge Handbook of Historical Linguistics. London: Routledge, 423–441.

McIntosh, Angus (1994): Codes and cultures. In: Margaret Laing & Keith Williamson (eds.), Speaking in Our Tongues: Medieval Dialectology and Related Disciplines. Cambridge: D. S. Brewer, 135–153.

Meillet, Antoine (1921): Linguistique historique et linguistique générale. Paris: Champion.

Montuori, Francesco (2003): Tre luoghi di Dante e la semantica antica di "abbandonare". "Lingua e stile" 38, 19–41.

Morlicchio, Elda (2008): Germanisch-romanische Sprachkontakte im Lessico Etimologico Italiano. Aus der Sicht der Auslandsgermanistik. In: Albrecht Greule & Hans-Walter Herrmann & Klaus Ridder & Andreas Schorr (Hg.), Studien zu Literatur, Sprache und Geschichte in Europa. Wolfgang Haubrichs zum 65. Geburtstag gewidmet. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 411–422.

Morlicchio, Elda & Max Pfister (2007): Salutant peccarium potatores: die Etymologie von it. „bicchiere" und deutsch „Becher". In: Wolfgang Dahmen & Rainer Schlösser (Hg.), Sexaginta. Festschrift für Johannes Kramer. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 269–290.

Paul, Hermann (1880): Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle: Niemeyer [hier wird aus der 3. Auflage 1898 zitiert].

Pellegrini, Giovan Battista (1975): Tradizione e innovazione nella terminologia degli strumenti di lavoro. In: Ders.: Saggi di linguistica italiana. Storia struttura società. Torino: Boringhieri, 343–402.

Pfister, Max (1980): Einführung in die romanische Etymologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pfister, Max (2004): Technische Langobardismen in der Italo-Romania. In: Dieter Hägermann & Wolfgang Haubrichs & Jörg Jarnut (Hg.), Akkulturation. Berlin/Boston: de Gruyter, 111–134.

Sapir, Edward (1921): Language. An introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace And Company.

Seebold, Elmar (1981): Etymologie. Eine Einführung am Beispiel der deutschen Sprache. München: Beck.

Stromboli, Carolina (2006): Predella, biacca, bramare. Etimologia e storia di tre germanismi dell'italiano. Napoli: Phoebus.

Wartburg, Walther von (1950): Die Ausgliederung der romanischen Sprachräume. Bern: Francke.

Beziehungslexikografie – Lexikografische Aufbereitung von gesellschaftsgeschichtlichen Anerkennungsrelationen am Beispiel des Frühneuhochdeutschen

Anja Lobenstein-Reichmann (Göttingen/Prag)

Abstract: Wenn Axel Honneths These zutrifft, dass „es nämlich ein Kampf um Anerkennung ist, der als moralische Kraft innerhalb der sozialen Lebenswirklichkeit des Menschen für Entwicklung und Fortschritt sorgt" (1992/2003: 227), dann muss sich dieser Kampf um Anerkennung im Wortschatz einer historischen Sprechergemeinschaft und somit schließlich auch im entsprechenden Bedeutungswörterbuch niederschlagen. Die Studie zeigt am Beispiel des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuches*, wie Anerkennungsrelationen sind und wie sie lexikografisch aufgearbeitet werden.

Keywords: Anerkennungstheorie, Beziehung und Sprache, Lexikografie, Frühneuhochdeutsches Wörterbuch, Semantikgeschichte

1. Einführung oder: Worum geht es?

Spätestens seit Axel Honneths Buch *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1992/2003) waren die von Johann Gottlieb Fichte in seiner *Grundlage des Naturrechts* (1796/1991) begründete und von Georg Wilhelm Friedrich Hegel in der *Jenaer Realphilosophie* (1805–1806/1967), später in der *Phänomenologie des Geistes* (1807/2014) weitergeführte Philosophie der Anerkennung zurück im wissenschaftlichen und von da aus auch im öffentlichen Diskurs. Doch nicht nur Honneth haben die Fragen der sozialen Bindung umgetrieben. Mit Honneths *Kampf um Anerkennung* ist ein weites Feld nur angedeutet, das flankiert von der intersubjektiven Wende Einzug in die Philosophie des 20. Jahrhunderts gehalten hat. Verwiesen sei hier nur auf die Dialogphilosophie, auf Emanuel Lévinas *Spur des Anderen* (1999), George Herbert Meads Theorie der Subjektivität in *Geist, Identität und Gesellschaft* (zuerst 1973/2017), Charles Taylors *Die Quellen des* Selbst (1996), Avishai Margalits *Politik der Würde* (2018), Paul Ricœurs *Wege der Anerkennung* (2006), Bernhard Waldenfels *Sozialität und Alterität* (2015), Judith Butlers *Haß spricht* (2006), oder Jessica Benjamins *Fesseln der Liebe* (2015), die man mit guten Recht auch „Fesseln der Macht" hätte nennen können. Was diese Namen substantiell verbindet, ist die These, dass das Subjekt erst am Objekt, also erst in der sozialen Interaktion mit einem Anderen zum

Subjekt werden kann und dass wechselseitige Achtung die Basis für gelingende Gesellschaft ist. Um es mit Martin Buber zu formulieren: „Am Anfang ist die Beziehung“. „Das Grundwort Ich – Du stiftet die Welt der Beziehung“ (2006: 10).

Die erste Anerkennungsbeziehung ist die des Säuglings mit der betreuenden Person, in der Regel der Mutter. Im ersten Du und von da aus in den ersten Primärbeziehungen zu den nächsten anderen, den Eltern, der Familie und den Freunden entwickelt der Mensch Identität und Selbstvertrauen, er erlernt Sozialkompetenz, Bindungs- und seine Anerkennungsfähigkeit. „Die Identitätsbildung des Subjekts“ ist (so Honneth 1992/2003: 64), „notwendigerweise an die Erfahrung intersubjektiver Anerkennung gebunden“. Wird der Säugling anerkannt und erfährt hinreichend Zuwendung, so kann er selbst intersubjektiv Liebe, Respekt und soziale Wertschätzung geben und diese Erfahrung schließlich auf einen generalisierten Anderen übertragen. Aus der reziproken Bejahungserfahrung mit dem ersten Anderen folgt also die Bejahung der Anderen generell (ebd.: 73). Sie wird verallgemeinert und zu „vertraglich verbürgte[n] Rechtsansprüche[n] transformiert“ (ebd.: 34). Die Subjekte anerkennen sich nunmehr wechselseitig als Träger legitimer (Rechts-) Ansprüche an und werden zu einer (Rechts-) Gemeinschaft mit kollektiv geteilter Sittlichkeit innerhalb eines gemeinsamen Wertehorizontes. Die Bewegung der Anerkennung wirkt nicht nur individuell auf das Subjekt, sie wirkt auch verrechtlichend und vergesellschaftlichend: „In dem Anerkennen“ so liest man in Hegels Vorlesungsmanuskript zur Geistesphilosophie (1805–1806/1967: 206): „hört das Selbst auf, dies Einzelne zu sein; es ist rechtlich im Anerkennen“.

Hegels Anerkennungsphilosophie, verdichtet im Satz: „Der Mensch [. . .] ist Anerkennen“ (ebd.: 206), fordert nicht nur eine beziehungsrelationale Perspektive auf das Individuum und seine Gesellschaft, es ist eine in die Moderne weisende Gesellschaftstheorie, in der jeder Mensch grundsätzlich ein Recht auf Anerkennung hat und im Zustand der Würde lebt. Doch in derselben sozialen Interaktion mit den Anderen erfährt er auch Anerkennungsentzug, Entrechtung, sozialen Ausschluss (Honneth 1992/2003: 216) sowie evaluative Degradierung und Entwürdigung (ebd.: 217). Das Begehren zurück in den Stand der Ehre und Würde, also zur erwünschten positiven Anerkennung, wird zum Auslöser für den Kampf um die Anerkennung selbst. Und genau diesem Kampf unterstellt Axel Honneth eine Schrittmacherrolle in der geschichtlichen Entwicklung: „Es sind die moralisch motivierten Kämpfe sozialer Gruppen, ihr kollektiver Versuch, erweiterten Formen der Anerkennung institutionell und kulturell zur Durchsetzung zu verhelfen, wodurch die normativ gerichtete Veränderung von Gesellschaften praktisch vonstattengeht“ (ebd.: 149; vgl. auch ebd.: 227 f.).

Gründe genug, um darüber nachzudenken, wie dieser Kampf um Anerkennung in und durch Sprache vollzogen wird (vgl. dazu Kuch 2012: 73). Auch wenn die intersubjektiv begründete Bewegung der Anerkennung nicht notwendigerweise sprachlich erfolgt, sie kann u.a. im wertschätzenden Gabentausch geschehen (ebd.: 75) oder durch körperliche Berührung, im besten Fall durch einen Kuss, im schlechtesten durch Folter und Vergewaltigung; in der Regel ereignet auch sie sich als symbolische Interaktion, die ohne sprachliche Einbettung mit ihren Zuweisungen bedeutungslos wäre. Selbst der Angriff auf die leibliche Integrität einer Person, ein Akt der Missachtung (Honneth 1992/2003: 214) mit weitreichenden Folgen, zu der Scham und der Verlust an Selbst- und Weltvertrauen gehören, wird zumeist von Sprache begleitet, vorbereitet, initiiert, legitimiert.

Das grammatische Spiel der Anerkennungsdialektik (Hegel 1807/2014: 145–155) beginnt bereits in dem Moment, in dem sprachlich ausgehandelt wird, wer in der Anerkennungsrealität *Herr* und wer *Knecht* sein wird und sich dieses in den Wörtern *Herr* und *Knecht* ausdrucksseitig wie semantisch manifestiert. Am Beispiel der gesellschaftlichen Zuordnungsgrößen *Herr* und *Knecht* hatte Hegel erklärt, wie gegenseitig konstitutiv diese zueinander in Beziehung gestellt sind: „Sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend" (ebd.: 147). Die Sprechhandlung des Anerkennens kann implizit und explizit erfolgen. Aber *Herr* und *Knecht* können diese Handlungen nur vollziehen, so möchte die Lexikografin ergänzen, weil sie die sprachlichen Kategorien dazu kennen, sie wiedererkennen und um ihre Deontik wissen, ja diese zuvor sogar erst geschaffen und konventionalisiert haben. Wörter wie *Herr* und *Knecht* beschreiben nicht nur, in welchem Verhältnis zwei Personen zueinander stehen, sie schaffen auch die von ihnen repräsentierten sozialkonstitutiven Kategorien und fordern ihren kooperativen Vollzug (Honneth 1992/2003: 118).

Noch vor der expliziten Ausformulierung der Anerkennung ist also die Sprache das wichtigste Anerkennungsmedium. In der Ansprache an den Anderen erkenne ich ihn als den Anderen an, beginne mit der „reziproken Bejahung" des Anderen (ebd.: 73), unabhängig davon, wie die Ansprache ausfällt (Grice 1993: 243–265; Tomasello 2009: 213–219). Die Fundamentalität der Sprache im Anerkennungsdiskurs ist strukturell begründet, sie kann nicht ohne das antwortende Gegenüber, sie ist kooperative Kommunikation und Dialog (vgl. Honneth 1992/2003: 107). Doch die Voraussetzung kooperativen Vollzugs ist ein kollektives und konventionalisiertes Verstehen, was das Wort im Anderen bewirken könnte. Man muss also mit den Wirkungen beginnen, um den Begriff, in diesem Fall den der Anerkennung, verstehen zu können, so fordert es auch Charles Sanders Peirce (1985: 33): „Dann ist unser Begriff dieser Wirkungen das Ganze unseres Begriffs des Gegenstandes". Begriff, Wirkung, Handlungskontext, die zeithistorisch wirksame Semantik, außerdem

die Ertextung des gemeinsamen Deutungshorizontes und darüber hinaus der Kampf um die Deutungsmacht innerhalb einer Sprechergesellschaft sollten sich idealiter im Wörterbuch wiederfinden lassen.

Dieser Vortrag soll der Versuch sein, die sozialphilosophische Anerkennungstheorie lexikografisch auf der Materialbasis des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuches* (FWB) nachzuvollziehen und, wenn möglich, für zukünftige lexikografische Arbeiten zu transformieren. Die These ist, dass sich im anerkennungstheoretischen Spiegel Wortschatzstrukturen erkennen lassen, die als Frames den historisch-kulturellen Horizont oder in der Anerkennungsterminologie Axel Honneths: den „intersubjektiv geteilten Werthorizont einer Sprachgesellschaft" (1992/2003: 196) konstituieren und in der Brechung des überlieferten Wortgebrauchs für den gegenwärtigen Wörterbuchbenutzer differenzsemantisch und differenzpragmatisch zugänglich gemacht werden können.

2. Die normative Kraft der Wörter

Studien, die sprachliche Repräsentationen von Anerkennungsbeziehungen und Anerkennungsrelationen im Wörterbuch erkennbar machen wollen, erfordern ein digital aufbereitetes, belegdokumentierendes Bedeutungswörterbuch, dessen Fokus auf der kulturhistorischen Semantik einer Sprachepoche liegt und dabei die Handlungsdimension des Wortschatzes mitdokumentiert (vgl. Lobenstein-Reichmann & Reichmann 2020: 287–309; speziell 290). Das FWB, das den nachfolgenden Ausführungen als volltextrecherchierbares Korpus zugrunde liegt, behandelt den Wortschatz des sog. Frühneuhochdeutschen zwischen 1350 und 1650. Mit seinem, alle Textsorten umfassenden Korpus ist das FWB nicht nur ein Wörterbuch für Sprach- und Literaturhistoriker, sondern ein Grundlagenwerk für alle historischen Disziplinen, deren Gegenstand sprachlich verfasst bzw. nur über sprachliche Zugänge erforschbar ist. Semantik wird im FWB nicht, wie es den Anschein bei Wörterbüchern oft macht, isolationistisch gesehen als Sammlung eines Inventars unverbundener Einzeleinheiten, sondern als Ergebnis einer unendlichen Semiose (Eco 2002: 14f.), deren semantische Struktur im Sprechen und Schreiben, also in Texten, Textverbünden und Texttraditionen geschaffen, somit aus vielfältigen Netzwerkgestaltungen entstanden ist und im synchronen Augenblick festgehalten wird. Diese Semiose ist soziosemantisch und soziopragmatisch gestaltet und bezieht sich weniger auf eine vorsprachlich vorhandene Welt als auf (konstruktivistisch gesprochen:) Welt- und Beziehungsentwürfe, womit immer auch Anerkennungsentwürfe angesprochen sind; sie schafft Deutungshorizonte und Sinnstiftungen und repräsentiert das Diskursuniversum einer

geschichtlichen, in diesem Fall der frühneuhochdeutschen Epoche (zu Sprache und Beziehung vgl. Lobenstein-Reichmann 2019).

Wörter, wie sie im Wörterbuch aufgearbeitet werden, machen die durch sie verbal verfasste und geprägte Welt für die Worthistorikerin lesbar. Symbolisierungen, im Sinne Umberto Ecos Semiotisierungen (2002: 81), sind kulturelle Zeichensetzungsakte, die von Sprechern im Moment der Zeichenbenutzung ein gesellschaftlich akzeptiertes Bedeutungs- und Diskurssystem konstituieren und so die soziale, verbalsymbolisch verfasste Welt gestalten. Kategorisieren, Sortieren, Fokussieren und Perspektivieren prägen die Art, wie Sprecher die Welt sehen, was sie von der Welt wissen (für Frames vgl. Busse 2006: 12) und damit verbunden auch die Deontiken, das heißt die Gebrauchsanweisungen, nach denen sie in der sozialen Welt handeln sollen (Hermanns 1995: 84). Ausdrücke des Anerkennens schaffen also die Modi der Anerkennung, konstituieren die sie ausführenden Anerkennungsgesellschaften und formen die Normative, nach deren Grundsätzen Anerkennung verteilt und zurückgenommen wird.

Wir können den Wortschatz unterteilen in Wörter, die den Akt der Anerkennung beschreiben; solche, die die Anerkennungsnormative aushandeln und normativ festlegen; solche, die ihn performativ vollziehen (auch bezogen auf die Gruppenbindungen, die daraus resultieren) und in solche, die die daraus resultierenden Wirkungen verworten.

Letztlich entsteht ein soziales Ordnungs- und somit auch Anerkennungssystem, das lexikalisch resemantisiert werden kann. Drei Wortschatzgruppen stehen im Fokus der Betrachtungen:

1. Sprachformen, mit denen der Akt der Anerkennung explizit oder implizit vollzogen wird;
2. Relationale Sprachformen, die Anerkennungsverhältnisse implizit und explizit in eine hierarchische Ordnung bringen, sie mit ihren Symmetrien und Asymmetrien konstituieren, repräsentieren und festschreiben;
3. Wert- und deutungskonstitutive Sprachformen, die als Status- und Handlungsabstrakta den Unterschied zwischen Anerkennung und Missachtung normativ wie resultativ ausmachen.

2.1 Sprachformen, mit denen der Akt der Anerkennung explizit oder implizit vollzogen wird

Liebe, Respekt (vor allem auch vor dem Gesetz) und soziale Wertschätzung sind die zentralen Formen positiver Anerkennung; Missachtung, Entrechtung und Entwürdigung ihre dunkle Kehrseite. Sprachliche Anerkennungshandlungen sind nicht an bestimmte Wortarten oder bestimmte Textsorten gebunden. Sie können in vielfältiger Weise vollzogen werden, im substantivischen

Bereich z.B. durch die zuschreibende Ansprache einer Person mit einem Titel, mit einem Kose- oder Spottnamen. Adjektivisch gelingen sie über bewertende Handlungs- und Eigenschaftszuschreibungen wie: jemand ist *klug* oder jemand handelt *dumm*. Sie können aber auch explizit performativ geschehen mit Hilfe von Verben wie *jn. taufen*, *verurteilen*, *verfluchen* oder *exkommunizieren*. Häufiger noch wird der Anerkennungsakt durch Verben sichtbar, die die illokutionäre Rolle des Sprechaktes zum Ausdruck bringen: *beleidigen*, *verhöhnen*, *anerkennen*, *loben*, *wertschätzen*, die, so sei vorweggenommen, einen erheblichen Anteil am Gesamtwortschatz haben.

2.1.1 Namen

Explizite Anerkennungskundgaben, die monolexematisch und somit lexikografisch gefasst werden können, sind pragmagrammatisch über Ansprachen und Namensgaben fassbar. Schon in der ersten Namensgebung der Bibel, als Gott den Menschen dazu auffordert, den Tieren Namen zu geben und sie sich so zu Untertanen zu machen (1 Mos 2,19), wird die Macht des Namensgebers oder wie Nietzsche es formuliert „das Herrenrecht, Namen zu geben",[1] bedeutsam. Linguisten unterscheiden zwischen Namen zur reinen Identifizierung und Namen zur Referenzierung. Personen- und Familiennamen (*nomen proprium*) finden im Normalfall keinen Zugang in die Lemmaliste eines Wörterbuchs, nur solche Wörter, die über die Identifizierung hinausgehende Semantiken tragen (*nomina appellativa*) und somit z.B. Besitz, Zugehörigkeit, Macht und Anerkennung nicht nur indizieren, sondern auch performativ herbeiführen. Benennungen konstituieren die „soziale Identität" einer Person positiv anerkennend wie negativ anerkennend und damit verletzend. Mit dem Personennamen wird, laut Judith Butler (2006: 53) „die sprachliche Existenz" eröffnet. Doch das Subjekt „bleibt [. . .] der Möglichkeit unterworfen, erneut benannt zu werden. In diesem Sinne stellt die mögliche Verletzung durch Benennung eine fortwährende Bedingung des sprechenden Subjekts dar. Man kann sich vorstellen, jemand müßte alle Namen zusammentragen, mit denen er jemals benannt wurde. Käme da nicht seine Identität in Verlegenheit?" Und Butler fragt: „Würden nicht manche Namen den Effekt anderer auslöschen?"

Für die ständische Gesellschaft waren Beinamen und Anredeformen prägend, die schon im Namen die soziale Stellung und somit die gesellschaftliche Anerkennung einer Person zum Ausdruck bringen. Titel wurden entweder erteilt, wie der akademische Grad eines Doktors oder Magisters, der Amtstitel

1 Vollständiges Zitat: „Das Herrenrecht, Namen zu geben, geht so weit, daß man sich erlauben sollte, den Ursprung der Sprache selbst als Machtäußerung der Herrschenden zu fassen: sie sagen ›das ist das und das‹, sie siegeln jegliches Ding und Geschehen mit einem Laute ab und nehmen es dadurch gleichsam in Besitz" (Nietzsche 1999: 257).

(Herr Bürgermeister) oder sie wurden vererbt. Bezeichnenderweise beschreibt *titel* 5, wie er im FWB nachzulesen ist, den Referenzweg vom Beinamen zur Ehrzuweisung: „›den gesellschaftlichen Rang anzeigender Beiname; Adelstitel‹; [. . .] auch: ›formelle Anrede, Titulatur‹; ütr.: ›ehrendes Prädikat, Auszeichnung‹; auch: ›Ruhm, Ehre‹". Man möchte ergänzen: Wer einen Adelstitel trug, hatte einen Anerkennungsvorsprung, der bis zum Anerkennungszwang mit allen damit verbundenen Deontiken reichte. Mit Titeln wie *Kaiser*, *Baron* oder *Ritter* war ein Rechtsanspruch auf Ehre oder mit frühneuhochdeutschen Worten auf [1]*acht* 8, *achtbarkeit*, [1]*achtung* 4, *annamung*, *ansehen (das)* 7, *autorität*, *erwürde*, *glaubwirdigkeit*, *schätzung*, *wolachtung*, *würde* formuliert, dem man in der ständischen Gesellschaft nicht entrinnen konnte.

Schon der Blick z.B. in den Artikel *ritter* genügt, um das gesamte, im Anerkennungswort *ritter* enthaltene Spektrum der ritterlich-feudalen Anerkennungsordnung aufzurufen. Nichtanerkennung des im Namen bzw. Titel deontisierten Anerkennungsanspruchs war Widerstand gegen das soziale Ordnungssystem. Die Beleidigung der *majestät* (2; 3) und der *herrlichkeit* (3; 7) einer solchen Person konnte zum Todesurteil, durch die so in ihrer Ehre gekränkten, aber mit dem Titel eben auch Amtsgewalt, Herrschaftsrechte und somit Macht innehabenden Herren führen.

Doch der Artikel *ritter* zeugt auch von den Pflichten. Carola Redzich, die Lexikografin, die den Artikel verfasst hat, erläutert s.v. *ritter* 1:

> ›adliger Gefolgsmann, überwiegend mit persönlicher bzw. personenrechtlicher Nähe zum Lehnsherrn, zur Obrigkeit‹; die gehäuft auftretende Doppelformel *ritter und knecht* ›Ritter und (adliger, junger) Knappe‹ deutet eine an Alter, (militärische) Erfahrung und Status gebundene hierarchische Struktur innerhalb der Vasallität an, bleibt aber aufgrund der Polysemie von *knecht* semantisch vage; Fremd- und Selbstbeschreibungen einer Person als *ritter* können insofern eine deontische Qualität annehmen, als sich damit in der Regel implizit die (den Erfahrungen nicht unbedingt entsprechende) Erwartung verbindet, die Person möge ihr Verhalten an den Grundsätzen eines moralisch-ethischen Wertekanons ausrichten, wie er das kulturelle Selbstverständnis und die ethischen Grundlagen der christlich-adligen Gesellschaft (vgl. *ritterschaft* 3 und 4) prägt.

Rittersein definiert also nicht nur die soziale Stellung, es verpflichtet zu allen damit verbundenen Anerkennungsrelationen.

Hochfrequent im Wörterbuch verzeichnet sind jedoch weniger die ehrenden Titel und anerkennenden Kosenamen als diejenigen Wörter, die zur Entwürdigung und Beleidigung gebraucht wurden. Deren Auflistung würde Seiten füllen.[2] Man könnte mit Wortbildungen mit dem negativierenden Präfix

2 Zu einer kleinen Auswahl frühneuhochdeutscher Schimpfwörter vgl. https://adw-goe.de/forschung/forschungsprojekte-akademienprogramm/fruehneuhochdeutsches-woerterbuch/kurioses/.

aber- wie in *aberchrist* und *abergeistlicher* beginnen*,* zu scheinbar neutralen Bezeichnungen übergehen, die verletzend gegen Frauen gebraucht wurden wie *tasche* oder *eimer* u.v.a.m. Üblich waren Angriffe auf den sozialen Stand: *ackergurre*, *ackerscholle*, *ackerschrolle*, *ackerzülle*, *bauernschelm, birnbrater*, auf kognitive Kompetenzen: *bauerntölpel*, *gänslöffel*, *hämpel*, *idiot*, [2]*lappe*, *nar (der)* 1, *stokfisch* 2, *tölpel*, *tor (der)* 1 usw. Besonders kreativ war man im Bereich der Skatologisierungen *drekhaufe*, *doreklöter*, *drekordnierer*, *drekrecht*, *drekscheiskäthe* ›unnützes Frauenzimmer‹, *drekschlündig*, *drekwurm*, *nonnenfurz*, *leutbescheisser*. Einer der rufschädigendsten Angriffe auf die Integrität einer Person verlief über die Kriminalisierung: *bube*, *bubensak*, *dieb*, *diebhenker*, *eisenbeisser*, *eisenfresser*, *galgenschwengel*, *galgenvogel*, *leutfresser*, *lotterbube*, *spizbube, spizknecht*. Auch der Angriff auf das Menschsein, die Dehumanisierung in ihren einzelnen Dimensionen gehörte zum Missachtungsrepertoire: u.a. von der Bestialisierung *affenzagel*, *bestie* 2, *blakvogel*, *bok*, *bokskopf*, *breckin* (›Hündin‹), *iltishaut*, zur Dämonisierung als *alb* 1; 3, *alpetrülle*, *drude*, *gespenst* 4, *hexe* 1; 2, *nachtfar*, *nachtgespenst*, *schrat*, *teufel 3*, *teufelsmaul* und *zauberer* usw. (vgl. dazu Lobenstein-Reichmann 2013: 49–80).

Ich verzichte hier auf die Typologie der Schimpfwörter, möchte nur am Beispiel der Ausdrücke *arsbrauter* oder *arsminner* auf den Aspekt der Sekundärstigmatisierung hinweisen, bei der das Schimpfwort einerseits genutzt wird, eine Person unter den Verdacht der mit der Todesstrafe geahndeten Sodomie, also der Homosexualität zu stellen, das aber auch dazu dient, heterosexuelle Männer generell zu verunglimpfen. Mit dem Wort *küegeheier* z.B. wird die ganze Schweiz unter Generalverdacht gestellt. Auch die individuell im persönlichen Umgang abgelehnte, als Bürger entrechtete und gruppentypisierend verhöhnte Religionsgemeinschaft der Juden wird nicht nur selbst entwürdigt, sondern sekundärstigmatisierend dazu genutzt, im innerkonfessionellen Kampf der Christen zum Diskreditierungsargument zu werden. Das *Judaisieren,* das heißt, die Herabsetzung und Unglaubwürdigmachung des konfessionellen Gegners indem man ihn ideologisch, moralisch und religiös in die Nähe der verketzerten Juden rückt, ist ein allgemein übliches Sekundärstigmatisierungsverfahren, das systematisch auf andere Gruppen übertragbar ist (vgl. dazu Lobenstein-Reichmann 2009; 2017; 2021a; b). Auch im Artikel *türke* 1 wird das sekundärstigmatisierende Missachtungswirken lexikografisch aufgearbeitet:

> ›Angehöriger der islamischen Religion; Bewohner des osmanisch-türkischen Kultur- und Herrschaftsraumes‹; aus der Sicht der (christlichen) Gegengruppe politisch und religiös abgrenzend: ›die christliche Welt bedrohender Feind (aus dem osmanischen Reich)‹; [. . .] unter Hervorhebung speziell der religiösen

> Andersartigkeit: ›Ungläubiger, Heide, Ketzer, Glaubensfeind‹; von da ausgehend ütr.: ›Handlanger des Teufels, *türke* als Inbegriff des Bedrohlichen, Bösen‹; häufig im kollektiven Sing.: *der türke* generalisierend zur Eigenschafts- und Handlungsstereotypisierung des anderen, des Religions-, Kultur- und Herrschaftsfremden; sekundärstigmatisierend auch zur Beschimpfung von Christen gebraucht (gleichsam als ‚wie der türke seiend'; dies häufig in Aggregationen, z.B. mit *heide (der)*, *husse* ›Hussit‹, *jude* 1; 2, *ketzer, sarazene*). [. . .]
>
> Bdv. [= Bedeutungsverwandte] (bzw. Orientierungsfeld): *erbfeind*, *heide (der)*, *heidenschaft* 1; 3, *jude* 1; 2, *ketzer*, *machmetist*, *sarazene*, *tartar, ungläubiger*; vgl. *mahometer*, *mor (der)* 1.
>
> Ggs. [= Gegensätze]: *christ*.

2.1.2 Illokutionäre Rollen

Im Wörterbuch verzeichnet sind außerdem alle Verben, die in einer bestimmten Zeit als anerkennende Sprechakte die soziale Verortung und Verordnung eines Menschen ausdrücken. Diese Wörter sind in der Regel nicht explizit performativ, sondern beschreiben die vielfältigen Modi zeitgenössischer Anerkennung. Positiv anerkennend auf der Ebene der Primärbeziehung wären u.a. *lieben* 8 und *minnen* 5. Betrachtet man deren Bedeutungsansätze, so fällt ins Auge, wie sehr sich die von Hegel und Honneth vorgenommene Stufenfolge von der Primärebene der Familienerfahrung über die Verrechtlichung hin zur Wertschätzung des Anderen als Sittlichkeitsnormativ in den jeweiligen Semantiken spiegelt: *minnen* bedeutet nicht nur aus der Perspektive des Menschen Gott und Menschen lieben (4), sondern

> 5. ›jn. (Personen unterschiedlicher Beziehung zum *minnenden*, z.B. Höher- oder Niedergestellte, Verwandte, Freunde, Feinde, Tugendhafte, Gehorsame) aus Gründen unterschiedlicher, darunter natürlicher, verwandtschaftlicher, religiöser Art als eigene Person achten, hochachten, in Würde halten, lieben, verehren‹; mit religiöser Grundlage und Öffnung ins Soziale. (FWB, s.v. *minnen*)

Die Ebene der Sittlichkeit findet sich in Ansatz 6:

> ›etw. (hohe religiöse oder soziale Werte) lieben, liebend pflegen, achten; den gemeinten Werten entsprechend leben, sich an sie halten‹. (ebd.)

Dieses polyseme Grundgerüst setzt sich fort bei *lieben* 7–10 und vielen weiteren Ausdrücken wie *achtbären*, [1]*achten* 3; 5, *adeln* 1; 3, *anedeln*, *auferheben* 2, *auferhöhen*, *aufrücken* 4; 5, *aufwerfen* 8, *aufzücken* 4, *beklären* 2, [1]*beheren* 1, *berümen* 1, *eren* (V.) 2; 3, 6, *erhöhen* 6, *ge|edeln*, *gehöhen*, *geloben*

1, [2]*gewerden* 1, *glorieren* 1, *gradieren* 1[3], *grosmachen* 2, *grossen* 4, *gross-prechen*, *hochangeben*, *jehen* 7, *krönen* 1; 2, *loben* 1, *lupfen* 4, *manigfaltigen* 1, [2]meinen 6, *perlen* (ütr.: „jn. adeln, erhöhen, erheben“), [1]*preisen* 1, *rümen*, *würdigen*.[4]

Handlungsverben wie *adeln* 1, *anedeln*, jn. *zum ritter erheben / schlagen* bezeugen im ständischen Kontext symbolische und ritualisierte Interaktionsformen, die dazu dienen, eine Person in besonderer Weise gesellschaftlich zu ehren und sie so in die hierarchisch herrschende Gruppe aufzunehmen. Jede Aufnahme eines neuen Mitglieds wird zudem zum performativen Akt der ideologischen Selbstvergewisserung einer Ständegesellschaft, die nach feudalistischen Prinzipien festlegt, wer, wann, wen zu welcher Bedingung in welchen Stand erheben oder herabsetzen kann.

Es ist somit wenig überraschend, dass das Wortbildungsfeld *ehre* zu den Hauptwörtern frühneuhochdeutschen Anerkennens gehört. Im Verb *eren,* vor allem in den Bedeutungsansätzen 2 und 3 findet man Hinweise auf die Anerkennungsakteure, die Agenten wie die Benefizienten.

> 2. ›jn. (einen Menschen, speziell e.P. in obrigkeitlicher Funktion) / etw. (z.B. eine Institution) hoch achten / vor anderen auszeichnen‹; in mehrere Richtungen spezialisiert: ›jm. seine besondere Gnade erweisen‹ (von Gott als asymmetrisch gegenüber dem Menschen Handelndem gesagt); ›jn. rühmen, jn. als Person kennzeichnen, die hinsichtlich einer einzelnen Qualität, einer einzelnen Leistung oder als Persönlichkeit über andere Menschen herausragt, jn. in einen gesellschaftlich (besonders) angesehenen Status erheben‹ (allgemein von menschlichen Ehrenzuschreibungen gesagt, speziell von Beförderungen und Auszeichnungen durch Höhergestellte); [. . .].
>
> 3. ›jm. den nötigen, ihm gebührenden Respekt erweisen, jm. mit Achtung begegnen (auf der Grundlage der Zehn Gebote); jn. in einer bestimmten Rolle bzw. seinem gesellschaftlichen Status nach (z.B. als Vater, Mutter, Gast, Witwe, auch als Amtsinhaber) anerkennen und entsprechend den zugehörigen Normen behandeln‹; im Einzelnen: ›(einer Obrigkeit) dienen, huldigen‹; auch: ›jn. bewirten, jm. die nötige Gastfreundschaft erweisen‹; seltener: ›e.S. (z.B. den creaturen, einer Instanz) mit Achtung, Respekt begegnen‹; [. . .]. (FWB, s.v. *eren*)

eren wie seine bedeutungsverwandten Verben sind sprechakttheoretisch als illokutionäre Rollen fassbar, auch in ihrer verletzenden Umkehrung. Im Wortschatz des Anerkennungsentzuges ist das zentrale Sprachhandeln das

3 [1]*gradieren*, *graduieren* 3: ›jn. ehren, promovieren, befördern; (intransitiv) einen akademischen Grad erwerben, einnehmen‹.

4 Bezogen auf Gott usw. *eren* 1, *beklären* 2, *läutern* 7, *gebenedeien* 2, *glorifizieren* 1; 2, *heiligen* 1, *liebhaben* 4, *loben* 2.

Beleidigen und Missachten. Tatsächlich hat das Frühneuhochdeutsche einen großen Fundus an Ausdrücken für den Akt des Entehrens und Beleidigens zu bieten:

> *abbrechen* 11, *abfilzen*, *abschneiden* 11, *abschlagen* 26, *abzeisen* 2, *achtbären*, *ächten* 3, *äfern* 7, *affrontieren*, *afterklaffen*, *afterkosen*, *afterreden*, *aftersprechen*, *anfaren* 6, *anfechten* 9, *angreifen* 10; 11; 14; 15, *anhönen*, *ankommen* 5, *ankreiieren*, [2]*anliegen* 1, *anpfeien*, *anpfeifen*, *anpfeizen*, *anplarren*, *anreden* 7, *anstossen* 5, *antaschen* 1, *antasten* 8; 9, *anziehen* 17, *ärgern* 1, *aufgehen* 1; 24, *aufziehen* 16, *ausatzeln* 1, *ausbutzen* 5, *ausfegen* 2, *ausfenstern*, *ausfilzen*, *ausgehen* 14, *aushandeln*, *aushecheln*, *aushinfallen* 2, *aushippeln*, *aushippenbuben*, *aushinpfeisen*, *ausholhippen*, *aushudeln*, *auskallieren*, *ausklaffen*, [2]*ausladen* 2, *ausmachen*, *ausmären*, *ausmutzen*, *auspfeifen*, *ausrauschen*, *ausreiben* 3, *ausrichten* 5, *ausrufen* 6, *ausschelten*, *ausschleissen* 3, *ausspitzen* 4, *ausstreichen* 6, *austragen* 9, *auswaschen* 3, *auswerfen* 12 (im Phrasem: *namen auswerfen*), *balgen* 2, *begecken*, *behönen*, *behonlachen*, *beissen* 7; 8, *beklaffen*, *beklagen* 1, *bekletzen*, *bekrenken* 1; 3, *bekriegen* 2, *beküfen*, *bekümmern* 1; 4, *belachen*, *belästigen* 2; 3, *beleidigen* 1–3, *bellen* 2, *bemakeln*, *bemasigen*, *bemissemeilen*, *bemühen* 1, *bemüseln*, *benichten*, *benichtigen*, *bepfeifen*, *beraffeln* 1, *bereden* 3, [1]*berespen* 2, *berosten* 2, *berüchtigen* 2, *berufen* 5, *beschädigen* 1; 2; 4; 5, *beschalken* 1, *beschämen* 3, *beschelten* 2, *beschimpfen*, *beschlecken* 2, *beschmitzen*, *beschrauzen* 1, *beschuld(ig)en*, [1]*beschweren* 1; 3–4; 7, *bespielen*, *bespotten*, *bestossen* 5, *bestrafen* 1, *besträlen*, *bestreichen* 9, *betrüben* 2; 4, *bewältigen* 2, *bezichten*, *blamieren*, *blasphemieren*, *botwaren*, *buben* 2, *cavillieren*, *criminieren*, *demütigen* 1, *detrahieren*, *diffamieren*, *drangen* 3, *drohen* 5, *drücken* 5; 6, *durchächten* 1; 3, *eintreiben* 3, *engen* 1, *enteren*, *freidigen*, *geheien*, *geleidigen*, *gemaledeien*, *geschaden* 1, *geschänden* 1, *gewältigen* 3, *grimmen*, *hadern*, *hansen*, *härmen*, *hinterklaffen*, *hinterreden*, *hönen*, *injurieren*, *inturbieren*, *itwissen*, *kapiteln*, *kast(ei)en*, *käst(i)gen*, *kastigieren*, *keiben*, *keifen*, *kiefern*, [2]*kiffeln*, *kibbeln*, *kippeln*, *klaffen*, *klappen*, *klappenfluchen*, *kränken* 2; 3, *kriegen* 2, *kujonieren*, *lästern* 2–4, *läugnen* 5, [1]*leichen*, *leidigen* 1; 2, *letzen* 2, *leumden*, *libellieren* (›jn. publizistisch schmähen‹), *makeln*, *makulieren*, *maledeien* 1, *meilen* 2, *meiligen* 3, *molestieren*, *müen* 4; 5; 6, *murmurieren*, *nachreden*, *offendieren*, *peinen* 1; 5, *peinigen* 1; 5, [1]*pelzen* 2, *pfetzen*, *plagen* 2, *ringschätzen*, *rüchtigen*, *schänden*, *schelten*, *schentzeln*, *schimpfieren*, *schmähen*, *schnerzen*, *schnitzen*, *schumpfieren*, *schwächen*, *sticheln*, *stichreden*, *stiegelfritzen*, *sudeln*, *spotten*, *stumpfieren*, *stupfen* 2, *tadeln*, *traduzieren*, *treffen* 1; 3, *treiben* 6; 7, *trutzen* 1, *übelreden*, *uneren*, *unleumden*, *verargen*, *verdenken*, *verletzen*, *verleumden*, *vermaledeien*, *verschmähen*, *verschreien*, *(ver)seren*, *verspotten*, *verunglimpfen*, *verweisen*, *verwerfen*, *verwunden*.
>
> *abbeissen* 2, *abbrechen* 14, *abheben* 4, *abschneiden* 11, *abzeisen* 2, *abziehen* 21, *äfern* 7, *affrontieren*, *afterklaffen*, *afterreden*, *aftersprechen*, *ächten* 3, *anfallen* 8, *ankreiieren*, *anleugen*, *2anliegen* 1, *anreden* 7, *antaschen* 1, *anziehen* 17, *anverliegen*, *ärgern*, 1, *aufgehen* 24, *aufziehen* 16, *ausatzeln*, *ausbutzen* 5, *ausfegen* 2, *ausfenstern*, *ausfilzen*, *ausgehen* 14, *aushippeln*, *aushippen*,

> *aushippenbuben*, *ausholhippen*, *ausklaffen*, *auskünden* 1, *ausmären*, *ausrufen*, *ausschelten*, *ausschreien*, *ausspitzen* 4, *austragen* 9, *auswaschen* 3, *balgen* 2, *balmunden*, *befehen*, *behüren* 2, *beissen* 7, *beklaffen*, *beklaffern*, *beklagen* 3, *beklicken*, *bekreischen*, *belästern*, *belästigen* 4, *beleidigen* 2, *beleumden* 1, [2]*beliegen* 2, *bereden* 3, *berichten* 15, *berüchten* 1, *berüchtigen* 2, *berufen* 5, *berüsseln*, *besagen* 5, *beschädigen* 2, *beschalken* 1, *beschämen* 3, *beschreien* 5, *beunfugen*, *bezeihen*, *bezichtigen*, *diffamieren*, *enteren*, *gelästern*, *geschänden* 1, *hinterklaffen*, *hinterreden*, *infamieren*, *injurieren*, *klaffen* 3, *klappen*, *klappern*, *kränken*, *lästern* 2; 3, *maledeien*, *nachreden*, *raunen*, *schelten*, *schimpfieren*, *schmähen*, *schnitzen*, *schumpfieren*, *schwätzen*, *stechen* 7, *sudeln*, *tadeln*, *uneren*, *verachten*, *verleumden*, *verletzen*, *verleumden*, *vermären*, *verrüchtigen*, *verschreien*, *verschwätzen*, *verspotten*, *verunglimpfen*, *wiederschwätzen* u.v.a.m.

Geht man davon aus, dass die Menge der hier abgetragenen Wörter nicht nur einfach diatopische und diastratische Varianten darstellt, so wird deutlich, wie sehr der Anerkennungskampf über die *argumentatio ad personam* im Wortschatz ausdifferenziert wird und dass dieser einen erheblichen Anteil am Gesamtwortschatz hat. Betrachtet man die Einzelverben genauer, so fällt auf, dass sie oft nicht nur spöttisch gemeint sind, sondern explizit den Fokus auf die verletzende Wirkung des Wortes legen wie bei *kränken*, *bekümmern*, *benichten*, *benichtigen*, *beschämen* usw. (vgl. dazu Lobenstein-Reichmann 2021b).

2.2 Relationale Sprachformen

Relationale Sprachformen, die Anerkennungsverhältnisse implizit und explizit in einen sozialen Kooperationszusammenhang bringen (Honneth 1992/2003: 126) und damit eine hierarchische Ordnung mit den jeweiligen Symmetrien und Asymmetrien, Zugehörigkeits- und Abgrenzungsrelationen konstituieren, repräsentieren und festschreiben, können ebenfalls in allen Wortarten umgesetzt werden. Sie sind nicht selten perspektivisch und treten als Anerkennungspräsuppositionen auf. Sprecher arbeiten im propositionalen Akt Referenzierungen und Prädikationen heraus und differenzieren diese mit allen Implikationen so aus, dass ein Wort anerkennungsrelational nicht ohne seine „Mitwörter“ gelesen werden kann. Es gilt dann für das Einzelwort, was Ricœur (2006: 197) über das Prinzip der anerkennungsrelationalen Wechselwirkung schreibt: „Und tatsächlich handelt es sich bei der wechselseitigen Anerkennung um ein existentielles Zugleichsein, ein intersubjektives Commercium, man könnte sogar sagen: gemeinsames Erscheinen – so wie man

vom gemeinsamen Erscheinen des Klägers und des Beklagten vor Gericht spricht“.[5]

Umgesetzt auf die beziehungs- und hierarchieschaffende Ebene der Sprache heißt das: Wer*vater* sagt, ruft sich die Ausdrücke *mutter* und *kind, tochter* oder *son* ins Gedächtnis. Wo es *tanten* gibt, gibt es *nichten* und *neffen*, wo *großmütter* auch *enkel*. Das Wort *tochter* wurde von der Lexikografin bereits relational erläutert:

> 1. ›Tochter, weibliches Kind; erbberechtigter, mit Mitgift auszustattender und zu verheiratender weiblicher Nachkomme ersten Grades‹; *tochter* als relationaler Ausdruck impliziert in dieser Bedeutung immer das familienbestimmte gesellschaftliche Zugehörigkeits- und Standesverhältnis sowie die Rechtsgewalt der Eltern, vorzugsweise des Vaters. (FWB, s.v. *tochter*)

Wie offen die Verwandtschaftsverhältnisse im frühneuhochdeutschen Sprachgebrauch waren, dies sei hier nur angedeutet, zeigt das Wort *neffe*, das u.a. bedeutungsverwandt zu *enkel* ist:

> Die genaue Position von *neffe* im heute gültigen genealogischen System ist in den Quellen oft nicht genau bestimmt (da textlich als bekannt vorausgesetzt bzw. kontextuell irrelevant) oder semantisch nicht erschließbar; gemeint sind außer den Verwandtschaftsverhältnissen mehrfach auch außergenealogische Beziehungs- und Vertrautheitsrelationen. (FWB, s.v. *neffe*)

Der Blick ins Wörterbuch offenbart, dass der Verwandtschaftsframe im Frühneuhochdeutschen anders ausgerichtet ist als in der Moderne, dass die Anerkennungsrelationalität (noch) nicht über eine Kernfamilie im modernen Sinne geprägt ist, die erst im 19. Jahrhundert entsteht, sie verläuft eher über die Saal- und Tischgemeinschaft, bei der Freundschaft und Verwandtschaft semantisch ineinander übergehen. Und doch ist schon das Wortbildungsfeld mit dem Morphem *stief-* sprechend. Mit dem Präfixoid *stief-* kommt Negativität ins Sprachspiel, wird ambivalente Anerkennung und die Primärbeziehung relativiert, gar umgewertet. Das *stiefkind* ist dann „2. ›Mensch im Verhältnis zu einem anderen, ungeliebten Menschen‹“. Der *stiefbruder* wird zum Schimpfwort im konfessionellen Kampf, *stiefmutter* und *stiefvater* werden bei Hans Folz gar zur antijüdischen Ausgrenzungsstrategie, die *stiefeltern* zum antikatholischen Schimpfwort für den Papst und seine Bischöfe.

Auffällig, aber nicht verwunderlich ist, dass die Primärbeziehung fundamental zur gesellschaftlichen Metaphorisierung genutzt wird. Was wir dort erlernen, wird übertragen. Hier wird Beziehung erprobt, erweitert,

5 Das existentielle Zugleichsein, das intersubjektives Commercium von *Herr* und *Knecht* ist entsprechend der Rechtsordnung ständisch und hierarchisch geprägt.

verrechtlicht und vergesellschaftlicht. Relationale Sprachformen dieser Art beginnen mit Hierarchie bildenden Ordinal- bzw. Ordnungszahlen wie der *erste*, der *zweite* und der *dritte*, die „den Stand, das soziale Prestige von Personen und Personengruppen“ charakterisieren können (FWB, s.v. der/die/das *erste* 1). Symmetrische Relationen schafft das Adjektiv [1]*gleich* 2a im Sinne von „›sozial gleich, unter Wertgesichtspunkten gleich oder ähnlich hoch bzw. niedrig zu achten‹“, speziell: „›ebenbürtig, gleichrangig, gleichgestellt (in sozialer Hinsicht)‹“ oder der wortbildungsmorphologische Einsatz des Präfixes *mit*- wie in *mitbürger, mitbruder, mitmensch* zu dem *ebenmensch* bedeutungsverwandt ist. Das Präfix *neben*- 2, so schreibt der Lexikograf, „kennzeichnet eine Bezugsgröße (meist eine Person, [. . .]), die in der Relation des Zusammenseins, Mitseins, Mithandelns mit einer anderen steht“.

Zu den raumgebundenen Beziehungsmetaphern gehört selbstverständlich auch der *nahe* bzw. der *nächste*. Hier wird unter Ansatz 12 relational erläutert:

> ›jm. nahestehend, in einem sozialen Näheverhältnis zu jm. stehend‹; das Näheverhältnis erscheint in den Belegen teils als symmetrisch, meist aber als asymmetrisch bestimmt; in letzterem Falle ist der *nächste* entweder der fürsorglichen Bemühung (teils im biblischen Sinne) oder (häufiger) der abgrenzenden bis agonalen, den Sozialstatus mindernden Beeinflussung vonseiten eines anderen ausgesetzt; [. . .]; das Verhältnis zwischen der verwandtschaftlichen und der sozialen sowie juristischen Begründung der Beziehung ist fließend. (FWB, s.v. *nahe*)

2.2.1 Herr und Knecht

Doch relational gilt eben auch asymmetrisch: Wer *Herr* sagt, wird gewiss auch *Knecht* oder *Diener* denken. Zu einem König, Herrscher oder zur Obrigkeit gehören Untertanen und Hörige. *herre* in Bedeutungsansatz 6 ist ›jm. übergeordnet‹ und hat ›einen Anspruch auf eine spezielle Leistung‹. Die Leistung, die hier in die Bedeutung eingegangen ist, kann man als Deontik bezeichnen, eine Sollensbedeutung, die besagt: dem Wort *herre* liegt die Deontik des als Herr Anerkanntwerdens und des entsprechenden Gehorchens inne. Wer *herre* hört, denkt also nicht nur an sein relationales Gegenstück *knecht* (bei *herre* 6 auch *bauer [der]* 1 und *gesinde [das]* 2; 3), sondern auch an die Aufforderung zum Gehorsam. *herre*, so fährt der Bedeutungsansatz fort, kann ein ›Vorgesetzter; Dienstherr, [. . .]; Handwerksmeister; Gefolgsherr‹ sein. Die aufgeführten Syntagmen listen im Wörterbuch auf, welche interaktive Handlungsfunktion das Wort im Gebrauch hat bzw. wie man zeitgenössisch zu solchen Herren gestanden ist: Man diente ihnen und man war ihnen *den dienst pflichtig,* hat *sie gefürchtet*, war des *herren gebot und ungnade* ausgeliefert.

Entscheidend ist das Syntagma *herren haben knechte*, das mit einem Satz die Faktitizität einer Zugehörigkeits- und Besitz, gar Weltordnung der Zeit aufführt. So sah es auch der Verfasser des berühmten *Ackermanns aus Böhmen*.[6] Er lässt den Tod die Unveränderlichkeit der Weltordnung postulieren:

> Jungbluth, J. v. Saaz. Ackermann 6, 5 (Hs. ˹omd., 1465˺): *Doch gelauben wir: knecht knecht, herre beleibet herre.*

Tatsächlich wird der Ackermann mit seiner rhetorisch so großartig vorgetragenen Klage gegen diese Ordnung nichts ändern. Trotz seines moralischen Sieges bleibt der Mensch im göttlichen Urteil sterblich und der Tod am Ende der Tod, genauso wie Herren Herren bleiben und Knechte Knechte.

Die Bewegung zur Anerkennung hin findet sich im Verb *herren*, das nicht nur ›herrschen‹ bedeutet, sondern auch ›sich über seinen Stand erheben‹; speziell: ›sich adeln (lassen)‹. Im nachfolgenden Beleg aus dem *Frauenlob* wird reziproke Deontik wie soziale Bedingtheit der beiden Stände auf den Punkt gebracht.

> Stackmann u.a., Frauenlob 5, 68[a], 1 (nobd., Hs. 3. V. 15. Jh.): *Swa sich der herre knechtet, da herret sich der knecht.*

Der soziale Appell an die *herren* ist deutlich. Welcher Herr nicht unterjocht werden möchte, soll die Knechte als Knechte behandeln. Doch Luther überliefert das Sprichwort „Getrewer Herr, getrewer Knecht“ und bettet es anerkennungsrelational im Sinne Hegels und Honneths ein. Das Verhältnis der beiden beruhe auf einem Pakt gegenseitiger *treue*, einem der wichtigsten Anerkennungswörter der Zeit. Luther schreibt 1531: „Der Keiser ist Herr auff gewisse pacta und masse“ (WA 30, 3, 395, 26). Bricht der Herr diesen Pakt, verliert er seine Sonderstellung und sein Rechte gegenüber den Untertanen. Luther fügt hinzu „per naturam Relatiuorum“.

> WA 30, 3, 397, 14: *Zum dritten, Wenn ein Oberherr tyrannisch wider Recht handelt, so wird er den andern gleich, Denn er legt damit ab die Person des Obersten, Darumb verleuret er billich sein Recht gegen den Unterthanen, per naturam Relatiuorum. Denn Herr und Unterthan zu gleichem einer dem andern verbunden ist, und ist schuͤldig zu halten, was er zugesagt und gelobt hat, nach dem gemeinen Sprichwort: Getrewer Herr, getrewer Knecht.*

Sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend. Luthers eigener Kampf um Anerkennung beginnt in dem Moment, in dem er dem Papst den Pakt aufkündigen muss, weil dieser nicht mehr *getrew* gegen seine Knechte

6 Für die nachfolgenden Belege und Zitate aus dem FWB und dem Zitationsstil vgl. ebd.

war und seiner Meinung nach „die Person des Obersten“ abgelegt hatte. Die Reformation ist ein eindrückliches Beispiel für einen historischen Kampf um Anerkennung, sie basiert auf enttäuschter Anerkennung bzw. einem „moralischem Unrechtsempfinden“ (Honneth 1992/2003: 259) und geht über in die Auflösung eines Anerkennungspaktes, bei der nicht nur die Anerkennung selbst aufgekündigt wird, sondern der gesamte soziale und moralisch-sittliche Deutungs- und Wertehorizont ins Wanken gerät. Im Kampf um die Anerkennung des richtigen Christentums werden schließlich die Primärbeziehung jedes Gläubigen zu Gott, die daraus resultierende rechtliche Situation der Amtskirche und die metaphysisch begründete Sittlichkeits- und Weltordnung neu aufgestellt. Es ist ein Kampf um die Identität jedes einzelnen Gläubigen als Protestant oder Katholik, Täufer oder Zwinglianer. Und es ist ein Kampf um Autonomie, da mit dem reformatorischen Programm die Mittlerinstanz der katholischen Kirche durch eine Personalbeziehung jedes Einzelnen zu Gott abgelöst werden sollte. All dies spiegelt sich notwendigerweise im Wörterbuch.

2.3 Wert- und deutungskonstitutive Sprachformen

Die sprachliche Konstitution eines gemeinsamen Werthorizontes setzt den Unterschied zwischen Anerkennung und Missachtung normativ wie resultativ fest. „Den Nährboden für [. . .] kollektive [. . .] Formen des Widerstandes“ so Honneth (1992/2003: 273), „bereiten subkulturelle Semantiken, in denen für die Unrechtsempfindungen eine gemeinsame Sprache gefunden ist, die wie indirekt auch immer auf die Möglichkeiten einer Erweiterung von Anerkennungsbeziehungen verweist“. Im Falle der Reformation entsteht die neue gemeinsame Sprache durch eine neue Deutungspraxis der Heiligen Schrift wie der gesamten Kirche. Diese konfessionelle Neuaufstellung erfolgt in einem semantischen Kampf um die theologische Umwertung und Neubegründung der christlichen Wahrheit und das heißt auch um die Deutungspraxis, um den Entzug der Deutungshoheit der Papstkirche und damit einhergehend um die Entrechtung und Diskreditierung der Papstkirche als Deutungsmacht und normative Werteinstanz (ebd.: 205 f.). Ein intersubjektiv geschaffener konfessionell differenter Deutungsrahmen (Frame) entsteht, der mit protestantisch geprägter Semantik sinn-, anerkennungs- und gruppenstiftend weiterwirkt. Intersubjektiv und kollektiv deshalb, weil dieser Rahmen, wie im Falle der Reformation jeden als Individuum angeht und dabei eine „semantische Brücke“ liefert, die „so tragfähig ist, dass sie die Ausbildung einer kollektiven Identität erlaubt“ (ebd.: 261). Kurzum, es entsteht eine kollektive, die Gruppe der Protestanten von den Katholiken differenzierende Semantik (ebd.: 262), die ausgehend von den programmatischen Schlagworten *solus Christus*, *sola fide*, *sola gratia*, *sola scriptura* einen Prozess der protestantischen Semiose in Gang

setzt, der sich nicht nur in den Programmwörtern *evangelisch*, *gnade*, *gerechtigkeit*, *glaube*, *freiheit* niederschlägt, sondern ganze Wortschatzbereiche wie *beruf*, *einsam*, *lächeln* usw. verändert. Honneth schreibt (ebd.: 262): „insofern hängt die Entstehung von sozialen Bewegungen von der Existenz einer kollektiven Semantik ab, die die persönlichen Enttäuschungserfahrungen als etwas zu interpretieren erlaubt, wovon nicht nur das individuelle Ich, sondern ein Kreis von vielen anderen Subjekten ebenfalls betroffen ist". Gemeint sind normativ wirksame „moralische Lehren oder Ideen" (ebd.: 262), die im Falle der Reformation theologisch begründet sind und mit ihrer metaphysischen Legitimität das gesamte Anerkennungssystem und sozialintegrative Wertüberzeugungen (ebd.: 201) angehen.

Der Reigen der hierzu relevanten Ausdrücke sozialer Wert- und Anerkennungsordnung umfasst Wörter wie *Tugend* und *Laster*, *Gottesfurcht*, *Demut*, *Frömmigkeit*, *Treue*, auch *Ehre*, *Würde*, *Achtung*, *Gnade*, *Huld*, dazu negativ: *Scham*, *Schuld*, *Schande* u.v.a.m.

Erstellt man ausgehend vom Substantiv *tugend* ein onomasiologisches

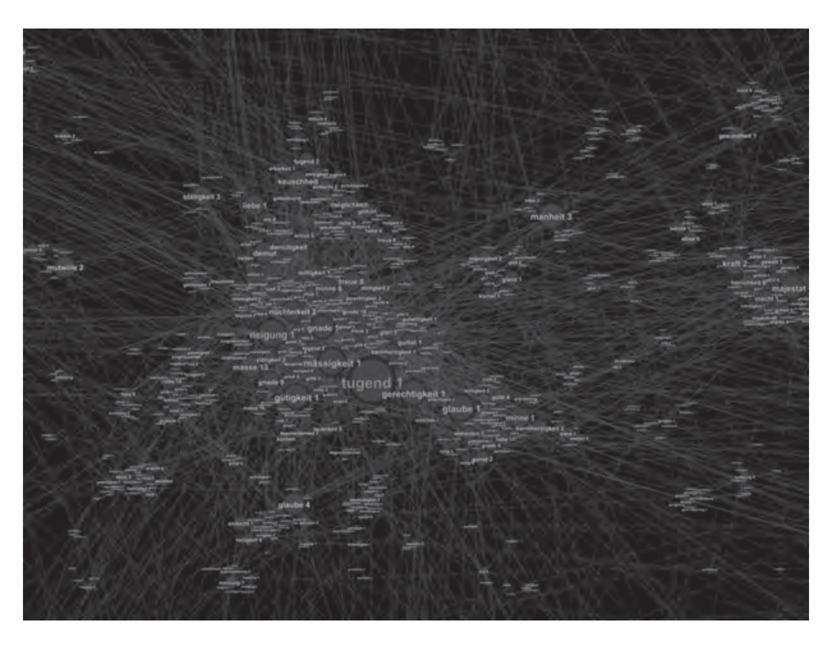


Abb. 1: Das onomasiologische Feld von *tugend*

Feld (vgl. Abb. 1), so zeigt sich das Sittlichkeitssystem des Frühneuhochdeutschen mit seinen Einzelaspekten, Wirkungen und Bewertungsakteuren. Bezogen auf den Gesamtwortschatz ist dieses nicht nur hochfrequent und

hochpolysem, es prägt auch den Gesamtwortschatz des Frühneuhochdeutschen insgesamt. Sein Vernetzungsgrad sticht mit seiner außergewöhnlichen Knotendichte deutlich heraus. Dies besagt, dass als bedeutungsverwandt aufgelistete Tugendwörter im Prozess der unendlichen Semiose zu vielen weiteren semantischen Ausdifferenzierungen führen und von einer spezifischen Nuance zur anderen ein neues semantisches Netzwerk aufbauen, das als Gesamtnetz den Wertehorizont des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit im Wortfeld *tugend* lexikalisch fassbar macht. Spannende begriffsgeschichtliche Studien werden durch eine solche lexikografische Aufarbeitung möglich. Es geht also nicht einfach nur darum, Hochwertwörter einer Gesellschaft aufzufinden, sondern um das Potential, Wert- und Sittlichkeitssysteme komparativ betrachten zu können. Was wäre, wenn man dieses Netz auch für das Hochdeutsche erstellen könnte, welches System käme zum Vorschein?

Was für das Gesamtsystem nur angedeutet werden kann, wird am Beispiel des Artikels *gnade*, einem der wichtigsten protestantischen Hochwertwörter, deutlich. Von den 20 angesetzten Bedeutungen sind mindestens 4 protestantisch, zwei katholisch dominiert. Der Rest geht in eine säkulare Anerkennungsrelation über, was sich jeweils textsortentypisch wie sprachgeographisch aufzeigen lässt. *gnade* ist zudem ein Wort, dessen frühneuhochdeutscher Gebrauch differenzsemantisch zur Moderne ein gänzlich anderes Anerkennungssystem mit mächtigeren Herren und abhängigeren Untertanen offenbart. Im semasiologischen Feld ist die asymmetrische Anerkennungsrelation der Gnadengeber durchgängig. Im System ganz oben steht der Anerkennungsgeber Gott, dann die Obrigkeit, die entweder huldvoll Lob erteilt, auf deren Erbarmen man hofft und die man sogar mit „Euer Gnaden“ ansprach, ein Namenszusatz, der in seiner Demutshaltung heute nicht mehr denkbar wäre. In dieses Anerkennungssystem bricht Luther dadurch ein, dass er das individuelle Heil aus dem Machtbereich der Geistlichen in die individuelle Personalbeziehung zu Gott und damit in die eigene Verantwortung des Gläubigen stellt. Während der Einzelne vor Gott ermächtigt wird, z.B. dazu, selbst die Bibel zu lesen und zu interpretieren, wird der katholische Priester entmächtigt und mit ihm das Amt, die Instanz und letztlich auch die mit ihr verbundene Deutungshoheit ihrer Anerkennung wie ihrer Rechte enthoben. Doch genau dieser reformatorischen Umwertung kollektiver Semantiken wie dem semantischen Kampf um diese Werte kann der Lexikograf immer wieder über die Schulter schauen. Er spiegelt sich in den diskursspezifischen Beleidigungen, in denen die soziale wie die theologische Wertschätzung der jeweiligen Diskursakteure über eine *argumentatio ad personam* z.B. durch gezielte Verketzerung, Inkompetenzzuschreibung oder Dehumanisierung in Diskredit gebracht wird. Die reformatorischen Herabsetzungen sind legendär: Adjektive wie *einfältig* 5, *erdichtet*, *geistlos*, *glaublos*, *gleisnerisch*, *kazwollisch*, *verstockt* werten den Gegner ab, während *evangelisch* als Selbstzuschreibung

den eigenen Reformkurs als dem Evangelium gemäß aufwertet. Die *argumentatio ad personam* in der Beschimpfung der Katholiken als *antichristen*, *beichthengste*, *aschenkerer* (wegen ihrer Reliquienverehrung), *gottesmezger* (mit Bezug auf das Messopfer), *götzer*, *blindenfürer* bzw. *leiter* oder *gnadheinze* bzw. *teufel* gegen die Protestanten trifft dabei nicht nur die so angesprochene Person, sondern greift Deutungskompetenz und Deutungshorizont der gegnerischen Theologie an. Der Kampf um die Deutungshoheit wird entsprechend flankiert durch explizite Entwertungen der anderen Konfession als *aberglaube*, *abgötterei*, *affenspiel* oder als *gespei* 2, *greuel*, *lüge* 1 oder *menschentand* usw.[7]

3. Ein kurzes Fazit oder wie Anerkennungsrelationen im Wörterbuch fassbar werden

Im Wörterbuch kann man den Prozess der Anerkennungssemiose einzelwortsensitiv wie bezogen auf den Gesamtwortschatz beobachten. Die Analyse beginnt mit der Durchsicht der angesetzten Stichwörter (inklusive der angeschlossenen Wortbildungen). Was Aufnahme in das Wörterbuch gefunden hat, ist konventionalisierter Wortschatz und spiegelt das Diskursuniversum einer Zeit. Liest man Lemmata als Existenz- und Faktizitätspräsuppositionen, so schafft sich jedes Wort seinen, ihm eigenen Platz im Lexikon und beansprucht Existenz- und Faktizität des mit ihm Behaupteten, also dass es *Herren* und dass es *Knechte* gibt und zwar genau in der jeweils dokumentierten sozialen Wortlichkeit. Doch dieser Anspruch gilt nur für diese eine historische Zeit. Mit jeder dokumentierten Verwortung werden Anerkennungsrelationen und Beziehungskategorien wie *Herr* und *Knecht* oder *Vater* und *Kind* nicht nur repetiert, sondern im Diskurs immer wieder neu konstituiert, semantisiert und pragmatisiert. Aufgabe des Lexikografen ist es, genau dieses zeittypische semasiologische Feld, also die zeitgenössische Gestaltung der unendlichen Semiose in den einzelnen Bedeutungsbeschreibungen aufzuarbeiten. Der Aufweis von Bedeutungsverwandtschaften pro Bedeutungsansatz öffnet dabei den Blick vom Einzelwort zum Gesamtwortschatz und wirft ein Netz über alle weiteren möglichen Ausdrucksalternativen mit ihren kleinen feinen semantischen Nuancierungen. Die Extension des Begriffs und seiner Wirkungen im Wortschatz wird sichtbar. Die Auflistung der Gegensatzverhältnisse komplettiert dieses Bild im Paradigma. Nicht weniger spannend vor allem im

7 Wenn das Adjektiv *deutsch* 6 z.B. plötzlich ›protestantisch‹ bedeutet, und bedeutungsverwandt zu *evangelisch* und *lutherisch* wird, deuten sich die Gruppenkonstitutive an.

Hinblick auf die pragmatische Dimension der Semiose ist die Auflistung der üblichen Syntagmen. Bei deren Lektüre wird das Handeln lesbar, also wie Menschen zeithistorisch pro Lemma anerkennend agiert haben. Nicht zuletzt sind es aber vor allem die Belege, mit denen man auf die historische Diskurswelt ausgreift.

Literatur

Benjamin, Jessica (2015): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Stroemfeld (Nexus 68).

Buber, Martin (2006): Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des Dialogischen Prinzips. 10. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Busse, Dietrich (2006): Semantische Rahmenanalyse als Methode der Juristischen Semantik. Das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand semantischer Analyse. In: Ralph Christensen & Bodo Pieroth (Hg.), Rechtstheorie in rechtspraktischer Absicht. Freundesgabe zum 70. Geburtstag von Friedrich Müller. Berlin: Duncker & Humblot (Schriften zur Rechtstheorie 235), 35–55.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2414).

Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik. 9. Aufl. München: Fink.

Fichte, Johann Gottlieb (1796/1991): Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. Hg. von Manfred Zahn. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek 256).

Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Georg Meggle (Hg.), Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1083), 243–265.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1805–1806/1967): Jenaer Realphilosophie. Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805–1806. Hg. von Johannes Hoffmeister. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek 67).

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807/2014): Phänomenologie des Geistes. 13. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 603).

Hermanns, Fritz (1995): Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik. In: Andreas Gardt & Klaus J. Mattheier & Oskar Reichmann (Hg.), Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien. Tübingen: de Gruyter, 69–101.

Honneth, Axel (1992/2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. 6., erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1129).

Kuch, Hannes (2012): Herr und Knecht: Anerkennung und symbolische Macht im Anschluss an Hegel. Frankfurt a.M.: Campus.

Lévinas, Emmanuel (1999): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani. 4. Aufl. Freiburg i.Br./München: Karl Alber (Studienausgabe).

Lobenstein-Reichmann, Anja (2009): Stigma. Semiotik der Diskriminierung. In: Wolf-Andreas Liebert & Horst Schwinn (Hg.), Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer. Tübingen: Narr, 249–271.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2013): Sprachliche Ausgrenzung im späten Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. Berlin/Boston: de Gruyter.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2017): Sprechakte: Eigenes und Fremdes konstruieren. In: Thomas Niehr & Jörg Kilian & Martin Wengeler (Hg.), Handbuch Sprache und Politik. Bremen: Hempen, Bd. 2, 811–832.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2019): Sprachgeschichte als Geschichte menschlicher Beziehungen. In: Jochen A. Bär & Anja Lobenstein-Reichmann & Jörg Riecke (Hg.), Handbuch Sprache in der Geschichte. Berlin/Boston: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen 8), 343–369.

Lobenstein-Reichmann, Anja & Oskar Reichmann (2020): Lexikographische Konzeption und kulturgeschichtliche Erkenntnis im digitalen Zeitalter. In: Rufus H. Gouws & Ulrich Heid & Thomas Herbst & Anja Lobenstein-Reichmann & Stefan J. Schierholz & Wolfgang Schweickard (Hg.), Metalexicography, dictionaries and culture. Bd. 36, Heft 1. Berlin: de Gruyter, 287–309.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2021a): Vom Antijudaismus zum Antisemitismus – Stationen eines Ausgrenzungsdiskurses. In: Jochen Bär (Hg.), Historische Text- und Diskurssemantik. Berlin/Boston: de Gruyter (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 11), 264–293.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2021b): „Rasse" – zur sprachlichen Konstruktion einer Ausgrenzungsstrategie. „Kulturwissenschaftliche Zeitschrift". Hg. von A. Sablotny, Marina Münkler and Albrecht Dröse. Vol. 6 (1), 163–183 <https://sciendo.com/issue/KWG/6/1; 26. 8. 2022>

Luther, Martin (1545/1972): Die gantze Heilige Schrifft Deudsch. Witternberg 1545. Letzte zu Luthers Lebzeiten erschiene Ausgabe. Hg. von Hans Volz unter Mitarbeit von Heinz Blanke. Textredaktion Friedrich Kur. München: Rogner & Bernhard.

Margalit, Avishai (2018): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 2041).

Mead, George Herbert (1973/2017): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 18. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 28).

Nietzsche, Friedrich (1999): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Bd. 5: Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Hg. von Giorgio Colli & Mazzino Montinari. Neuausgabe. Berlin/New York: dtv.

Peirce, Charles Sanders (1985): Über die Klarheit unserer Gedanken. How to make our ideas clear. 3. Aufl. Hg. von Klaus Oehler. Frankfurt a.M.: Klostermann.

Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (IWM-Vorlesungen zu den Wissenschaften vom Menschen).

Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2004).
Taylor, Charles (1996): Die Quellen des Selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1233).
Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Wie hast du's mit der Religion? Zur Beschreibung religiös-biblischen Wortgebrauchs im *Althochdeutschen Wörterbuch*

Almut Mikeleitis-Winter (Leipzig)

Abstract: Das Belegkorpus des *Althochdeutschen Wörterbuchs* (AWB) ist durch eine Omnipräsenz von Texten christlicher Traditionszusammenhänge in lateinischer Sprache geprägt. Im vorliegenden Beitrag wird anhand dreier Wörterbuchartikel, der Einträge zu ahd. *sêla* „Seele", *scama* „Scham, Schande" sowie *queman* „kommen", exemplarisch demonstriert, welche Implikationen sich aus bestimmten Übersetzungs- und Kommentierungstraditionen der Bibel für eine angemessene lexikografische Präsentation ergeben können. Für die semantische Analyse der Belege ist das exegetische Verständnis des Mittelalters ausschlaggebend. Unter Umständen ermöglicht die Einbeziehung der originalen textlichen Grundlagen im Alten oder Neuen Testament das vertiefte Verständnis eines Wortgebrauchs.

Keywords: Lexikografie , Althochdeutsch , historische Semantik , Althochdeutsches Wörterbuch , Bibel , religiöser Wortschatz

1. *Vorbemerkung*

Im Vergleich mit den Wörterbüchern zu späteren Sprachstadien des Deutschen sticht das Belegkorpus des *Althochdeutschen Wörterbuchs* (AWB) durch eine Überlast an Texten religiösen und theologischen Inhalts sowie durch deren permanenten Rückbezug auf die Latinität – biblisch, antik, patristisch und mittelalterlich – hervor.[1] Genau genommen muss ein zweifaches Wörterbuch erarbeitet werden: nicht nur für das Althochdeutsche, sondern auch für das Latein der betreffenden Quellen. Bei Wortschatzbestandteilen aus dem Bereich Religion und Theologie und bei biblischer Überlieferung insgesamt sind teilweise noch weiter zurückreichende Bezüge zu berücksichtigen. Anhand dreier Fallbeispiele soll demonstriert werden, auf welche Weise bestimmte Übersetzungstraditionen der Bibel sowie intertextuelle Relationen die Beleglage prägen können und welche Lösungen für die lexikografische Darstellung gefunden werden.

1 Zu Forschungsgegenstand, Belegkorpus und Anlage des AWB vgl. Bulitta (2009; 2019).

2. *Markierungen religiös-theologischer Gebrauchsweisen im AWB*

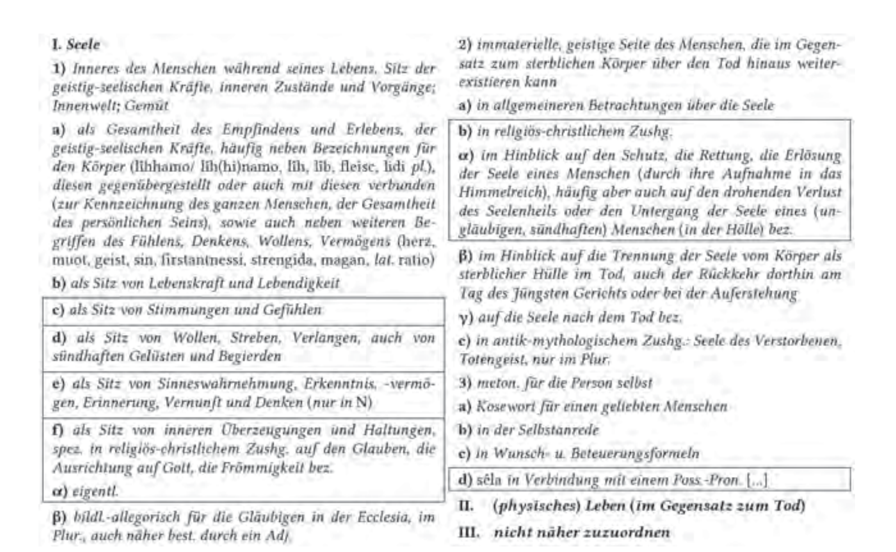
Für das AWB sind unterschiedliche Darstellungsmuster etabliert, mit denen spezifische Gebrauchsweisen und Bedeutungen des religiös-christlichen Bereichs abgehoben und gekennzeichnet werden können. Favorisiert wird öfter die Möglichkeit der weiteren Differenzierung innerhalb einer Bedeutungsposition in *allgemein* und *speziell*,[2] wobei mit Letzterem meist noch eine zusätzliche Bedeutungsangabe gekoppelt ist. Im Artikel *ginerien* ist unter der Bedeutungsposition 3 „jmdn. (auch sich)/etw. vor jmdm./aus etw. retten“ differenziert in a „allgem.“ und b „spez. im christlichen Bereich: (vor den Sünden, dem Tod, aus Drangsal u. ä.) erretten, erlösen“ (AWB 6, 1178 f.), jeweils noch mit Untergruppen für die Umsetzung auf syntaktischer Ebene. In anderen Fällen erfolgt die Abgrenzung gegenüber einem „weltlichen“ Verwendungsbereich, so im Artikel *euua*[1] unter 1 „Gesetz in kollektiver Bedeutung als Gesetzessammlung, geltendes Recht oder als einzelnes Gesetz, Verordnung, Vorschrift“ mit a „im weltlichen Bereich“ und b „im religiösen Bereich“ (AWB 3, 448–452). Im Artikel *opher* ist unter der Bedeutungsposition 2 „Opferhandlung, Opferritual“ differenziert in a „im heidnischen (griechischen, römischen, germanischen) Bereich“, b „im alttestamentlichen (jüdischen) Bereich und c „im neutestamentlichen (christlichen) Bereich“ (AWB 7, 91 f.). Ein Ausdruck wie „im christlichen Sinne“ kann auch als unmittelbarer Teil der Bedeutungsparaphrase fungieren wie im Artikel *minnôn* unter Position 6 „lieben im theologisch-christlichen Sinn“ (AWB 6, 635 f.). Wie die wenigen Beispiele bereits zeigen, sind die Angaben zu den Verwendungskontexten nur bedingt standardisiert und werden auch die Formen der Hierarchisierung jeweils an das vorgefundene Belegmaterial angepasst, das im AWB keiner Auswahl unterliegen darf, sondern in Vollständigkeit beschrieben wird.

3. *Übersetzungstraditionen der Bibel: Das Beispiel sêla*

Am Beispiel des Artikels *sêla* soll es um die Abhängigkeit der lexikografischen Beschreibung von der Übersetzungstradition dieses Wortes gehen. Ahd. *sêla*, neben *geist*, *muot* und *sin* einer der zentralen Begriffe des Geistig-Seelischen, ist durch den ausgesprochen „integrativen“ Charakter seiner Wortbedeutung gekennzeichnet: Innerhalb der Bedeutungspositionen I 1 „Inneres des Menschen während seines Lebens, Sitz der geistig-seelischen Kräfte, inneren Zustände und Vorgänge; Innenwelt; Gemüt“ und I 2 „immaterielle, geistige

2 Zur Darstellung dieser Bedeutungsbeziehung innerhalb des Lexems vgl. Blum (1990: 28 f.).

Seite des Menschen, die im Gegensatz zum sterblichen Körper über den Tod hinaus weiterexistieren kann“ (AWB 8, 383–404; s. Abb. 1) ist die weitere Gruppierung entsprechend bestimmter Schwerpunktsetzungen als Abstraktion aus den Inhalten der Belegkontexte zu verstehen, ohne dass in jedem Falle spezifische Übersetzungswörter über „Seele“ hinaus angeboten werden könnten. Die Belege lassen eine Kopräsenz unterschiedlicher Konzepte erkennen, ein Nebeneinander von biblischen Vorstellungen, philosophischer Begrifflichkeit in spätantiker Tradition sowie auch praktischer mittelalterlicher Religiosität.[3] Auf spezifisch religiös-christliche Zusammenhänge wird in der Gliederung Bezug genommen unter 1 f „als Sitz von inneren Überzeugungen und Haltungen, spez. in religiös-christlichem Zushg. auf den Glauben, die Ausrichtung auf Gott, die Frömmigkeit bez.“ (AWB 8, 391–394) sowie außerdem unter 2b „in religiös-christlichem Zushg.“, dort als α „im Hinblick auf den Schutz, die Rettung, die Erlösung der Seele eines Menschen (durch ihre Aufnahme in das Himmelreich), häufig aber auch auf den drohenden Verlust des Seelenheils oder den Untergang der Seele eines (ungläubigen, sündhaften) Menschen (in der Hölle) bez.“, β „im Hinblick auf die Trennung der Seele vom Körper als sterblicher Hülle im Tod, auch der Rückkehr dorthin am Tag des Jüngsten Gerichts oder bei der Auferstehung“ sowie γ „auf die Seele nach dem Tod bez.“ (AWB 8, 394–399).



I. *Seele*

1) *Inneres des Menschen während seines Lebens, Sitz der geistig-seelischen Kräfte, inneren Zustände und Vorgänge; Innenwelt; Gemüt*

a) *als Gesamtheit des Empfindens und Erlebens, der geistig-seelischen Kräfte, häufig neben Bezeichnungen für den Körper* (lîhhamo/ lîh(hi)namo, lîh, lîb, fleisc, lidi *pl.*), *diesen gegenübergestellt oder auch mit diesen verbunden (zur Kennzeichnung des ganzen Menschen, der Gesamtheit des persönlichen Seins), sowie auch neben weiteren Begriffen des Fühlens, Denkens, Wollens, Vermögens* (herz, muot, geist, sin, firstantnessi, strengida, magan, *lat.* ratio)

b) *als Sitz von Lebenskraft und Lebendigkeit*

c) *als Sitz von Stimmungen und Gefühlen*

d) *als Sitz von Wollen, Streben, Verlangen, auch von sündhaften Gelüsten und Begierden*

e) *als Sitz von Sinneswahrnehmung, Erkenntnis, -vermögen, Erinnerung, Vernunft und Denken (nur in* N*)*

f) *als Sitz von inneren Überzeugungen und Haltungen, spez. in religiös-christlichem Zushg. auf den Glauben, die Ausrichtung auf Gott, die Frömmigkeit bez.*

α) *eigentl.*

β) *bildl.-allegorisch für die Gläubigen in der Ecclesia, im Plur., auch näher best. durch ein Adj.*

2) *immaterielle, geistige Seite des Menschen, die im Gegensatz zum sterblichen Körper über den Tod hinaus weiterexistieren kann*

a) *in allgemeineren Betrachtungen über die Seele*

b) *in religiös-christlichem Zushg.*

α) *im Hinblick auf den Schutz, die Rettung, die Erlösung der Seele eines Menschen (durch ihre Aufnahme in das Himmelreich), häufig aber auch auf den drohenden Verlust des Seelenheils oder den Untergang der Seele eines (ungläubigen, sündhaften) Menschen (in der Hölle) bez.*

β) *im Hinblick auf die Trennung der Seele vom Körper als sterblicher Hülle im Tod, auch der Rückkehr dorthin am Tag des Jüngsten Gerichts oder bei der Auferstehung*

γ) *auf die Seele nach dem Tod bez.*

c) *in antik-mythologischem Zushg.: Seele des Verstorbenen, Totengeist, nur im Plur.*

3) *meton. für die Person selbst*

a) *Kosewort für einen geliebten Menschen*

b) *in der Selbstanrede*

c) *in Wunsch- u. Beteuerungsformeln*

d) sêla *in Verbindung mit einem Poss.-Pron.* [...]

II. *(physisches) Leben (im Gegensatz zum Tod)*

III. *nicht näher zuzuordnen*

Abb. 1: Übersicht zur Bedeutungsgliederung des Artikels *sêla* im AWB

3 Vgl. auch Angenendt (2009: 257 f.).

Besondere Interpretationsfragen ergeben sich bei Belegen zu biblischen Texten, insbesondere zu den Psalmen. In formaler Hinsicht schließt sich *sêla* in den vielfältigen Vorkommen an eine Übersetzungslinie an, die von lat. *anima* als dem unmittelbaren Lemma der Vulgata über griech. ψυχή der Septuaginta bis zurück zu hebr. *næfæš* des masoretischen Textes reicht (vgl. dazu Rösel 2009: 167 f.). Dabei liegt für den jüdisch-hebräischen Bereich jedoch eine andere anthropologische Auffassung, ein von dem späteren europäischen Seelenverständnis abweichendes Konzept zugrunde. Unsere Seelenvorstellung bis heute speist sich davon, was sich in der europäischen Kultur in Griechenland ab dem 7. Jh. vor Chr. als „psychologische Wende" (Gladigow 2001: 53) in der Konzeption von Seele vollzogen hat (zunächst dichotomisch, später auch trichotomisch basiert): Jeder Mensch hat „genau eine Seele [. . .], die sich (während seines Lebens [. . .]) in seinem Körper befindet, ihn als Person in seiner Gesamtheit repräsentiert, Subjekt seines Wollens, Fühlens und Denkens ist und seinen Tod überdauert" (Krüger 2005: 36; vgl. Rösel 2009: 151, 161). Das Wort *næfæš* aber hat einen anderen Ausgangspunkt und Bedeutungsumfang. Das jüdisch-hebräische Menschenbild fasst die verschiedenen Schichten des Personseins, die sich auf Körperliches, Emotionales, Denken oder Wollen beziehen, in einer Art psychosomatischer Einheit. Jeweils alle zusammen können über ein einziges Wort angesprochen sein. Hierfür stehen wiederum unterschiedliche Lexeme zur Verfügung, die meist von einem konkreten Organ ausgehen (Rösel 2009: 153). Ein besonders vielfältiges Bedeutungsspektrum unter diesen Begriffen hat nun *næfæš*, das ursprünglich „Kehle, Hals" bedeutet, dann „Verlangen, Gier", schließlich „Lebenskraft, Leben" (ebd.: 154). Griech. ψυχή steht diesem in den frühen Quellen als „Lebenskraft beim Atmen" durchaus nahe, wird dann aber später, insbesondere in der Prägung durch Plato, den Sitz aller Gefühle und die Vorstellung von einem Weiterleben der Seele umfassen. In der Septuaginta sind alte wie neue Bedeutungen nebeneinander festzustellen. Auch *anima* umfasste ein breites Spektrum von „Lufthauch, Atem" bis „Lebenskraft" und „Seele", ist aber nicht deckungsgleich mit dem griechischen Begriff, für den es von Hieronymus quasi durchgängig eingesetzt wurde (ebd.: 160–168).

Das Wissen um diese Zusammenhänge kann unmittelbar zum Verständnis von Textstellen beitragen, so in der altniederfränkischen Psalmenübersetzung (10. Jh.):

(1) *Salvum me fac Deus quoniam intraverunt aquae usque ad* ***animam*** *meam* Behaldan mi duo got, uuanda ingiengon uuatir untes te **selon** minro (Pw 68,2)[4].

4 Für die Auflösung aller Siglen in den Belegzitaten vgl. das Abkürzungsverzeichnis des AWB, digital unter awb.saw-leipzig.de.

Hier liegt ursprünglich *næfæš* als „Hals, Kehle" zu Grunde, also „das Wasser steht mir bis zum Hals" (Gesenius u.a. 2013: 834).[5]

Bereits bei einer ersten Sichtung des Materials für ahd. *sêla* fällt ins Auge, dass in mehr als 200 von insgesamt 552 Belegen eine Verbindung vom Typ *mîn sêla* vorliegt. Es handelt sich größtenteils um Stellen, an denen in der Vulgata *anima mea* (*anima nostra*) als Umschreibung bzw. Ersatz des Personalpronomens, besonders des Reflexivums fungiert: „ich" („mir", „mich" bzw. „wir", „uns" etc.). Dies geht auf eine hebräische Konstruktion zurück, bei der *næfæš* in suffigierter Form (mit enklitischem Personalpronomen) auftritt (Kaulen 1904: 166; Hoberg 1906: 7; Gesenius u.a. 2013: 835). Als Hebraismus ist ἡ ψυχή μου auch in Kontexten des Neuen Testaments in dieser Lesart vertreten (Bauer u.a. 2012: 1782 f.). Für eine Darstellung im AWB ist letztlich aber allein maßgebend, in welchem Sinn der mittelalterliche Übersetzer diese Stellen verstanden und wiedergegeben hat. Wurde eine mögliche Tendenz zur „Grammatikalisierung" in irgendeiner Form aufgegriffen oder wurde stattdessen für *sêla* doch erkennbar (wieder) eine eigene Semantik zugrunde gelegt? Oder kann angesichts schlichter Eins-zu-Eins-Wiedergabe nichts Näheres ausgesagt werden?

Für die Evaluierung dieser Belege von *mîn sêla* sind einige andere Textstellen aufschlussreich, in denen eine alternative Wiedergabe von *anima mea* punktuell erfassbar ist. In den folgenden Passagen der kommentierenden Psalmenübersetzung Notkers von St. Gallen (gest. 1022) ist das Pronomen *ih* in der flektierten Form *mir* bzw. *mih* eingetreten:

(2) *In domino confido. Quomodo dicitis* ***animę mee*** *. . . ?* Ih ketruen an got . der min berg ist . ze demo ih fluht habo . uuio chedent ir heretici ze **mir** . . .? (Np 10,2).

(3) *Quia ecce occupauerunt* ***animam meam***. Vuanda sie **mih** kefangen habent. Sie habent mih praht . in dia not dero passionis (Np 58,4).

Zu dem Beleg unter (3) kann die altniederfränkischen Psalmenübersetzung verglichen werden, die demgegenüber bei der wortgleichen Umsetzung bleibt:

(4) *quia ecce ceperunt* ***animam meam***
Uuanda ecco fiengon **sela mina** (Pw 58,4).

Auch eine Glosse zum Matthäusevangelium (11. Jh.; s. Abb. 2) bietet ein Beispiel für die Umsetzung mit dem Pronomen *mir*:

5 Notker hat an dieser Stelle anders übersetzt: *uuazzer sint mir chomen unz an den lib* (Np 68,2; vgl. Aug., En.: *hanc quippe vitam dixit animam suam*) – wohl in dem Sinne, dass es „an das Leben gehen" solle. Es könnte aber auch der „Leib" gemeint sein (AWB 5, 876 s.v. *lîb*).

(5) vuola glicheta . . . .i. **mir**
[*ecce puer meus … in quo*] *bene complacuit **animae meae*** [Matth. 12,18] (Gl 1,712,47. 50).

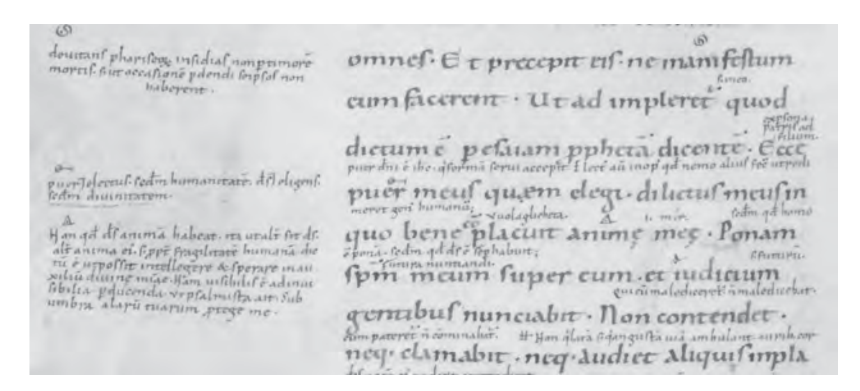


Abb. 2: Ausschnitt aus dem Matthäusevangelium mit Interlinearglossierung von *animę meę* durch *mir* (Karlsruhe, BLB. Cod. Aug. perg. 178, fol. 20v; 11. Jh.)

Als eine Reflexion über ebendieses Phänomen könnte eventuell sogar die folgende Passage bei Notker gelesen werden:

(6) *Et dedit eis petitionem ipsorum . et misit saturitatem in **animas eorum**.* Do gab er in daz . des sie baten . unde santa **in** seti. Fure **sie selben** sint **animę** hier genemmet (Np 105,15; vgl. Aug., En.: *itaque hoc loco animam non secundum id quod rationalis est, dixit, sed secundum id quod animans corpus animal facit*).

Der Psalmvers nimmt auf die Manna-Spende in der Wüste Bezug. „Da gab er ihnen, worum sie baten, und sandte *ihnen* Sättigung. Stellvertretend für *sie selbst* sind hier die *animae* angeführt“, schreibt Notker, wofür auch der Kommentar des Augustinus zu vergleichen ist.

Auch für die Belege mit *mîn sêla* in der unmittelbaren Übersetzung des Psalmverses können die Formen einer pronominalen Wiederaufnahme in den anschließenden freieren Kommentarpassagen erhellend sein:

(7) *Retribuebant mihi mala pro bonis . sterilitatem **animę meę**.* Sie gaben mir ubel umbe guot . unde unberehafti . **minero selo**. Darana ougton sie **mir** iro unberehafti . daz sie **mir** guotes mit ubele lonoton (Np 34,12).
(8) *Nec dicant in cordibus suis euge euge . **animę nostrę**.* Noh sie necheden . uuola uuola **unserro selo**. Vuola **uns** . des uuir getan heigin (Np 34,25).
(9) *In plurimum repleta est **anima nostra**.* **Vnser sela** ist des kenietot . **si** ist ze unmezze fol . dero fersihte (Np 122,4).

(10) *Restitue* ***animam meam*** *a malignitate eorum.* Pring uuidere fone iro arguuilligi **mina sela**. Irgib **sia** irslagena fone in . ze libe. Duo **sia** irstan (Np 34,17).

(11) *Dic* ***animę meę*** *salus tua ego sum* . Chid **minero selo** zuo . **diu** din suert ist . mit **dero** du fihtist . din heili bin ih. Keheiz **iro** helfa . unde gib **iro** baldi zefehtenne uuider so handegen fienden (Np 34,3).

Es liegt nahe, in den Pronomina der 1. Person in (7) und (8) rückbezogen ein Zeichen für die semantische Entleerung von *sêla* und eine auf althochdeutscher Seite fortgeschriebene Konstruktion zu sehen. Dagegen kann die Aufnahme von *sêla* durch Pronomina der 3. Singular Femininum in (9) bis (11) als Indiz für ein (erneuertes) lexikalisch-semantisches Verständnis des Wortes gewertet werden.

Es kristallisieren sich zudem bestimmte Funktionszuschreibungen heraus. Für hebr. *næfæš* war nach Müller (2018: 216–244) das Eintreten der Metonymie „Körperteil für Person", aus der die Möglichkeit der Referenz auf die Person und Verwendung an Stelle des Pronomens erwächst, insbesondere an die Funktionsbereiche von Verlangen/Begehren (bzw. Abneigung/Abscheu) sowie von Lebensgefahr (bzw. erhoffter Lebensrettung) gebunden. Bei *anima*, das nicht Körperteilbezeichnung ist wie *næfæš* und das im Latein des Mittelalters fest als „Seele" etabliert ist (MLWB 1, 654–659), ist das anders einzuschätzen. Hier dürfte für größere Funktionsbereiche – für alle inneren Vorgänge wie Gefühle, Verlangen, Wollen, Erkennen, Denken, Glauben – eine (erneute) inhaltliche Füllung im Sinne von „das Innere des Menschen" nahegelegen haben. Zudem ist die in den Psalmen vielfach thematisierte Verfolgung bzw. Errettung des Beters als Person in der christlichen Deutung auf die Verdammnis bzw. Rettung der gläubigen Seele bezogen:

(12) *Custodi* ***animam meam*** *. quoniam sanctus sum*. Pehuote **mina sela** fore scandalis . fore temptationibus uuanda ih heiligh pin. Vuer mag daz cheden ane Christvs? (Np 85,2).

Wie bereits diese Beispiele zeigen, hat auch innerhalb der Denkmäler keine einheitliche Umsetzung stattgefunden. Für eine große Zahl an formal konvergenten Belegen kämen beide Deutungsmöglichkeiten in Betracht (vgl. bereits (4)). Für den Wörterbuchartikel heißt das letztlich, dass eine durchweg einheitliche Behandlung nicht möglich ist. Belege, die als lexikalische Bedeutung gelesen werden, sind in den betreffenden Bedeutungsgruppen eingeordnet (I 1c, d, e, fα, 2bα, s. Abb. 1), dort aber jeweils zusammengefasst und abgesetzt. Die Belege, die zu „ich/mich" tendieren, erhalten einen eigenen Gliederungspunkt mit einer ausführlicheren Kommentierung des Phänomens (I 3d, s. Abb. 1 und 3). Zwischen den Gruppen wird verwiesen, und die jeweils präferierte Interpretation kann durch Hinweise auf diskrepante Belegstellen

ergänzt werden. Damit ist für das Problem sensibilisiert und dem möglichen Changieren solcher Belege Rechnung getragen.

3) *meton. für die Person selbst* (*vgl. noch* 1fβ):
a) *Kosewort für einen geliebten Menschen:* in then alteri er (*Abraham*) nan (*Isaak*) legita, ... thia liabun sela sina ufin thia witavina O 2,9,48; – *in der Anrede: (mein) Herz, Schatz:* (*Maria zu ihrem Sohn:*) wir warun suorgenti ther thineru gisunti; waz mag ih quedan mera, min einega sela? O 1,22,52;
b) *in der Selbstanrede* (*zu Belegen mit* mîn sêla *in der Anrede s.* d): inti quidu mineru selu: sela, habes managiu guot gisaztiu in managiu iar: resti, iz inti trink inti goumi *et dicam animae meae: anima, habes multa bona posita in annos plurimos: requiesce, comede, bibe, epulare* T 105,2 (*z. St. Luc. 12,19 vgl. anders Bauer, Wb. z. NT Sp. 1781 s. v.* ψυχή 1b; *zum 1. Beleg s.* d);
c) *in Wunsch- u. Beteuerungsformeln:* lebeet sęla diniu chuninc ni uueiz *vivit anima tua rex si novi* [*1. Reg. 17,55*] Gl 1,411,19. ibu daz andar lebet, truhtin, lebet sela diniu *quinimmo* (*Hs. quin immo*) *vivit dominus et vivit anima tua* [*quia uno tantum* (*ut ita dicam*) *gradu, ego morsque dividimur, ebda. 20,3*] 31. salida ist in ewu mit thineru selu O 1,5,44;
d) sêla *in Verbindung mit einem Poss.-Pron.* (*meist 1. Pers. Sing., seltener 2. u. 3. Pers., auch im Plur.*) *in der grammatischen Funktion des entsprechenden Pers.-Pron. in Nachbildung von lat. anima mea der Vulgata, häufig auch in der Selbstanrede* min sêla (*anima mea geht in diesen Fällen urspr. auf eine Konstr. mit hebr. näfäš zurück, vgl. Gesenius, Hwb.*[18] *4,835, Kaulen, Hb. z. Vulg. § 66 u. Hoberg S. 7; vgl. auch Bauer, Wb. z. NT Sp. 1782 f. zu griech.* ἡ ψυχή μου); *zu Belegstellen, in denen eher eine lexikalische Bed. vorliegen könnte, s. unter* 1c, d, e, fα *u.* 2bα; *öfter ist aber auch eine mechanische Wiedergabe der lat. Vorlage nicht auszuschließen:* ibu ni deolihho .. vzzan erhuab sela mina *si non humiliter sentiebam, sed exaltavi animam meam?* S 209,32 (*vgl. Ps. 130,2; in* Np 130,2 *stattdessen Pers.-Pron.* mih). soso intspenitaz ist ubar muater sina so itloon in sela mina *sicut ablactum est super matrem suam ita retributio in anima mea* 210,1 (*vgl. Ps. 130,2; in* Np 130,2 so si solih min lon *mit Poss.-Pron.* min). uuerbi, sela mina, in resti dina danta truhtin uuolateta dir *convertere anima mea in requiem tuam* 295,21 (*vgl. Ps. 114,8*), *z. gl. St.* [*b*ikaerd uuerđ siale min an raeste thine huanne drohtin uuoledede the Pk 114,7 (*oder zu* 1fα *wie* NpNpw

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Artikel *sêla* im AWB: *mîn sêla* (I 3d; AWB 7, 400)

4. Intertextuelle Relationen: Das Beispiel scama

In ahd. *scama* „Scham, Schande“ ist ein weiterer prominenter Begriff mit bereits alttestamentlicher Anbindung in den Psalmen angesprochen. Die Bedeutungsstruktur des Artikels ist aus Abb. 4 zu ersehen. Unter Position 1b ist als spezielle Bedeutung die religiöse Scham herausgearbeitet, die sich

auf begangene Sünden und sündhaftes Verhalten bezieht, analog ebenfalls bei dem Verb *scamên* (I 1aβ; s. Abb. 4) wie auch dem Adjektiv *scamag* (1b).

scama *st. (auch sw.?) f.*

1) *Scham, Zerknirschung, Bestürzung (als rückblickende Empfindung der Bloßstellung u. auch Reue wegen eines Verhaltens, das gegen geltende Normen verstößt)*

a) *allgem.*

b) *spez. in christl.-religiösem Sinn (angesichts begangener Sünden, sündhaften Verhaltens, auch zur Umkehr führend): […] in der christl. Interpretation der Psalmen bei* Np *(im Anschluß an Aug. u. Cass.) Scham u. Reue der Feinde Christi (im hebr. Text u. auch in der Vulg. auf die Verfolger des Psalmisten bez. u. als soziale Beschämung bzw. Schande oder Vernichtung zu verstehen, vgl. dazu unter* scamên I 1aβ)

2) *Zurückhaltung, Scheu, Schüchternheit (zur Vermeidung möglicher Scham oder Beschämung)*

a) *Zurückscheuen, Scheu vor einem Tun*

b) *Schüchternheit, Sittsamkeit, Schamhaftigkeit (gegenüber dem anderen Geschlecht, neben* gizogani, kûskî, midan st. n., êrhaftî)

3) *Demütigung, Kränkung, Beschämung (Übergang zu 4)*

4) *Schmach, Schande*

5) *Schamgegend, -bereich*

scamên *sw. v.*

I. *reflexiv*

1) *ein Gefühl der Scham, Reue, auch Peinlichkeit (wegen etw./jmdm.) empfinden, sich (einer Sache/ jmds.) schämen (mit abstr. Gen./Gen. d. Pers./pronom. Gen. zur Aufnahme einer vorangehenden Aussage,* thaz*-Satz (mit pronom. Korrelat im Gen.) oder Attributsatz zum Subj. zur Angabe des Grundes bzw. Inhalts der Scham)*

a) *sich eines eigenen Verhaltens, Zustandes, der eigenen Lage schämen*

α) *allgem.*

β) *spez. in christl.-religiösem Sinn: sich begangener Sünden, sündhaften Verhaltens schämen (u. umkehren); in der christl. Interpretation der Psalmen bei* Np *(im Anschluß an Aug. u. Cass.) von den Feinden Christi (im hebr. Text u. auch in der Vulg. von den Verfolgern des Psalmisten, die soziale Beschämung bzw. Schande oder Vernichtung erfahren; zu den biblisch-hebr. Begriffen mit sowohl subjektiver Bed. 'sich schämen' als auch objektiver Bed. 'zuschanden werden' vgl. Grund-Wittenberg, in: WiBiLex 3.3 (online) s. v. Scham/Schande (AT))*

b) *sich (wegen) einer anderen Person, ihres Verhaltens oder ihrer Lage schämen, Peinlichkeit empfinden (u. sich deshalb distanzieren)*

α) *vor anderen Menschen*

β) *vor Gott, von Christus am Tag des Jüngsten Gerichts*

2) *(aus Furcht vor Bloßstellung) vor etw. (einem Tun, einer Situation) zurückscheuen, Hemmungen haben, etw. zu tun (mit Inf./zi + Inf./thaz-Satz)*

a) *allgem.*

b) *spez. von einer Frau gegenüber einem Mann*

3) *Glosse, Zuordnung unsicher*

II. *transitiv, nur aostndfrk. im Part. Praet.: mit Scham erfüllt (?)*

Abb. 4: Übersicht zur Bedeutungsgliederung der Artikel *scama* und *scamên* im AWB (mit lexikografischem Kommentar unter 1b und I 1aβ)

Das semantische Inventar des biblischen Hebräisch umfasst zu diesem Bedeutungsfeld mehrere Begriffe, die prinzipiell alle sowohl objektiv die soziale Situation der Schande bzw. Schmach, das Zuschandenwerden und subjektiv das Gefühl der Scham, das Sich-Schämen, bezeichnen können: *bôš* „sich schämen müssen; zuschanden werden", *ḥpr* „sich schämen; beschämt sein" sowie *klm* „gekränkt/beschimpft sein; sich beschimpft fühlen/sich schämen; zuschanden werden" (Grund-Wittenberg 2015; Dietrich 2018). Die Entsprechungen der Septuaginta griech. αἰσχύνειν, καταἰσχύνειν und der Vulgata lat. *erubescere* und *confundi* verfügen ebenfalls über ein solches Spektrum (Hoberg 1906: 67, 79; Yeandle 2001: 4, 8; vgl. auch MLWB 2, 1382–1384). Wesentlich maßgebend für die Psalmenexegese im Mittelalter und bei Notker sind die patristischen Kommentare (Blom 2017: 42–48), darunter in erster Linie diejenigen Augustins und Cassiodors, und ihre christologische Interpretation. Diese Texte, die in St. Gallen zur Verfügung standen und die Notker durchgängig verarbeitete (Tax 1972: XV–XXI), müssen bei der Beleginterpretation jeweils einbezogen und gegebenenfalls im AWB mit zitiert werden.

Bei dem Psalmvers 35,4 (34,4) ist für die Hebraica mit *bôš* vom Zunichtewerden der Feinde des Psalmbeters durch das richtende Eingreifen Gottes auszugehen, was die soziale Vernichtung meinen kann oder sogar den physischen Untergang (vgl. Klopfenstein 1972: 96 f.). In Notkers Exegese ist das zum einen umgemünzt auf die Verfolger Christi als Subjekte der Scham und zum anderen noch positiv gewendet, indem diese durch ihre Scham zur Bekehrung gebracht und zum Guten geleitet werden. Die Interpretation für *scama* wie für das Adjektiv *scamag* und das Verb *scamên* ist hier entscheidend durch die Sicht der Kirchenväter geprägt, wie ein Vergleich der Kommentierungen zur Stelle bei Cassiodor und bei Augustinus zeigt (Yeandle 2001: 21):

(13) ***Confundantur*** *et reuereantur querentes animam meam.* **Scameg uuerden** die . unde irfurhten sih . die minero selo fare sint. Iudeis unde hereticis unde anderen persecutoribus kebe got **scama** unde forhtun . daz sie becheret unde gebezerot uuerden. *Auertantur retrorsum et* ***erubescant*** . *qui cogitant mihi mala.* Hintert uuenden nals fure . unde **scameien sih** . die mir ubeles unnin. Folgen muozin sie ze guote . nals fore gan ze ubele (Np 34,4; vgl. Cass.: *Hic iam ubi uenit ad homines, non maledictio funditur, sed correctio postulatur. Confundi est facta sua erubescere et in meliorem sententiam commutare; . . . Sed ut hoc magis ad conuersionem intellegere debuisses, addidit: Reuereantur, id est, emendati colant, quem persequendum esse putauerant*; Aug., En.: *sed desiderabunt bona*).

Noch weitere Psalmenbelege entsprechen klar dieser Lesart. In anderen Fällen gibt es jedoch Abstufungen hinsichtlich Explizitheit und Eindeutigkeit. Für die Wörterbuchartikel macht diese Ambivalenz und bereits die Einordnung der Psalmentexte unter einen dezidiert christlichen Zusammenhang eine lexikografische Kommentierung erforderlich, wofür die in Frage kommenden Belege außerhalb der sonstigen Reihenfolge zusammengefasst sind. Im Artikel *scamên* gibt es eine etwas ausführlichere Erklärung, auf die von den entsprechenden Passagen bei *scama* (und ebenso *scamag*) verwiesen werden kann (s. Abb. 4).

5. *Theologie verbal: Das Beispiel* queman

Einer der komplexesten und mit mehr als 1.800 Belegen sowie 74 Druckspalten auch umfangreichsten Verbartikel im AWB ist der Eintrag zu *queman* „kommen“ (AWB 7, 495–569). Ausgehend von den Gruppen mit persönlichem Subjekt und einer Bewegung im Raum fächert sich, auch unter Eintreten des sachlichen oder abstrakten Subjekts, in den Übertragungen auf Zeitliches sowie schließlich auf den abstrakten Raum das gesamte riesige

Bedeutungsspektrum dieses Verbs auf (s. Abb. 5). Spezifische Gebrauchsweisen und Bedeutungen des religiös-christlichen Zusammenhangs sind erwartungsgemäß bei einer ganzen Reihe von Positionen gebucht. Ihre durchgehende Vertretung gerade bei den Bedeutungsgruppen der Bewegung im Raum mag aber möglicherweise überraschen.

Als Kernkonzept und damit Ausgangspunkt der Darstellung kann für *queman* die auf ein räumliches Ziel hin gerichtete Bewegung gelten, die von

A. ***mit persönlichem Subjekt***

I. *sich auf ein als bekannt vorausgesetztes (nicht eigens genanntes), mit dem realen oder gedachten Beobachterstandpunkt identisches Ziel hinbewegen (u. dort eintreffen); der Ausgangspunkt ist nicht thematisiert*

II. *sich von einem Ausgangspunkt (Ort, Geschehen, Person) oder einer Ausgangsrichtung her auf ein als bekannt vorausgesetztes (nicht eigens genanntes), mit dem realen oder gedachten Beobachterstandpunkt identisches Ziel hinbewegen (u. dort eintreffen)*

III. *sich auf ein Ziel (Ort, Geschehen, Person) hinbewegen (u. dort eintreffen); der Ausgangspunkt ist nicht thematisiert*

IV. *sich von einem Ausgangspunkt (Ort, Person) her auf ein Ziel (Ort, Geschehen, Person) hinbewegen (u. dort ankommen)*

V. *sich (von irgendwo) wegbewegen: einen Ort verlassen, von einem Ort ausziehen*

VI. *etw. überqueren (?)*

VII. *(irgendwo) sichtbar werden, erscheinen, hervor-, auftreten*

VIII. *von irgendwoher/von jmdm. stammen, herkommen, aus etw./ jmdm. hervorgehen*

IX. *sich in einem Gespräch, einer Argumentation einer Sache zuwenden*

X. *etw. erreichen, erlangen, erhalten*

XI. *in andere äußere Umstände, in eine andere Situation, (von einem Zustand) in einen anderen Zustand kommen*

XII. *zu etw./jmdm. werden*

XIII. *von etw. (einer Situation, einem Zustand) wegkommen, aus etw. herauskommen*

B. ***mit sachlichem oder abstraktem Subjekt***

I. *sich auf ein als bekannt vorausgesetztes (nicht eigens genanntes), mit dem realen oder gedachten Beobachterstandpunkt identisches Ziel hinbewegen (u. dort eintreffen); der Ausgangspunkt ist nicht thematisiert*

II. *sich von einem Ausgangspunkt (Ort, Person) her auf ein als bekannt vorausgesetztes (nicht eigens genanntes), mit dem realen oder gedachten Beobachterstandpunkt identisches Ziel hinbewegen (u. dort eintreffen)*

III. *sich zu einem Ziel (Ort, Person) hinbewegen u. dieses Ziel erreichen*

IV. *sich von einem Ausgangspunkt (Ort, Person) zu einem Ziel (Ort, Person) hinbewegen*

V. *aus etw. austreten, entströmen*

VI. *zeitlich herannahen, anbrechen, beginnen*

VII. *erscheinen, wahrnehmbar werden, hervortreten*

VIII. *(irgendwann) geschehen, stattfinden*

IX. *(aus etw.) entstehen, sich entwickeln*

X. *von irgendwoher/von jmdm. stammen, herkommen, aus etw./jmdm. hervorgehen*

XI. *die Ursache oder den Urheber in etw. haben, von etw. herrühren*

XII. *an jmdn./in jmds. Wahrnehmung dringen, jmds. Wahrnehmung erreichen, von jmdm. wahrgenommen werden (können)*

XIII. *(jmdm.) gegeben werden, zuteil werden, zufallen, jmdm. passieren, widerfahren*

XIV. *zu etw. hinzukommen*

XV. *sich zu etw. entwickeln, zu etw. werden*

Abb. 5: Übersicht zur Bedeutungsgliederung des Artikels *queman* im AWB: Bedeutungsgruppen (ohne Einzelbedeutungen)

diesem Ziel – dem (auch nur vorgestellten) Standpunkt des Beobachters – aus gesehen wird. Im Sinne einer inhärenten Zielgerichtetheit ist diese Perspektive in der Bedeutung bereits mit enthalten und daher nicht eigens genannt, was mit den sehr zahlreichen Belegen ohne weitere Ergänzungen korreliert. Eine Zielangabe kann dennoch hinzutreten, wenn das Ziel im Umkreis des Beobachterstandpunktes nochmals spezifiziert oder herausgestellt werden soll (Di Meola 1994: 30–41; Vogel 2005: 62 f.; Mikeleitis-Winter 2023). Zu beiden Gruppen existieren jeweils noch Varianten mit zusätzlicher Nennung des Ausgangspunktes. An allen diesen Positionen begegnen nun eigene

umfangreiche Beleggruppen einer religiös-theologischen Sonderverwendung. In ihnen geht es vorrangig um das Kommen Jesu Christi in die Welt wie in diesen Fällen:

(14) Ni wari tho thiu giburt, tho wurti worolti firwurt; sia satanas ginami, ob er tho ni **quami** (O 1,11,60).
(15) *Qui desursum **venit** supra omnes est . . . Qui de caelo **venit** supra omnes est.* Thie thar fon obana **quam**, ther ist ubar alle . . . Thie thar fon himile **quam**, ther ist ubar alle (T 21,7).
(16) *ego credidi quia tu es Christus filius dei*, *qui in hunc mundum **venisti*** ih giloubta thaz thu bist Crist gotes sun, thie thar **quam** in mittilgart (T 135,16).
(17) So sehent se mit githuinge **queman** thara zi thinge fon wolkonon herasun then selben mennisgen sun (O 4,7,39).

Sowohl Träger als auch Ausgangsort und Ziel sind für diese Lesarten einer Bewegung im Raum auf ganz bestimmte Instanzen beschränkt. Dieser Wortgebrauch aus religiösen und theologischen Kontexten ist innerhalb der syntaktisch-semantischen Positionen separat herausgestellt als „spez. in religiös-theologischem Verständnis“, weshalb jeweils auch ein „allgemein“ eingerichtet ist. Inhaltlich ist bei diesen Gebrauchsweisen noch zwischen den Ereignissen des „ersten“ und des „zweiten Kommens“ im Sinne der Inkarnation und der Parusie (Baumstark 1950: 118 f.) sowie dem Kommen anderer Personen der Heilsgeschichte zu differenzieren, was jeweils zu der Untergliederung in α „auf das Kommen Christi in die Welt durch seine Geburt als Mensch, auch das Kommen Gottes in Christus bez.“, β „auf die Wiederkehr Christi als Richter am Jüngsten Tage, auch auf das Kommen Gottes bez.“, γ „auf das Kommen von Gott Gesandter (der Propheten, Johannes des Täufers, des Heiligen Geistes) bez.“ führt. Es ist nicht zu übersehen, dass bei diesen Belegen mit durchgehend biblisch-religiösem Hintergrund gleichsam Wörterbuchabschnitte nicht bloß für lat. *venire,* sondern für griech. ἔρχομαι des Neuen Testaments formuliert werden. Perspektivierung und Valenz werden von dort in den althochdeutschen Belegen für *queman* oft fortgesetzt, weshalb im Artikel an dieser Stelle der Verweis auf ein theologisches Spezialwörterbuch steht (Bauer 2012: 628–630; ThWNT 2, 664–670).

6. Fazit: Die „Gretchenfrage“

Wie hast du’s mit der Religion? Eine abschließende Auskunft fällt auch hier nicht leicht. Von Interesse wäre etwa noch, die Formulierung von Bedeutungsparaphrasen und den Einsatz von lexikografischen Erläuterungen daraufhin

zu befragen, welcher Wissenshorizont und welcher kulturell-religiöse Hintergrund für die antizipierten Wörterbuchbenutzer damit vorausgesetzt ist.

In dem hier gesteckten Rahmen konnten anhand beispielhafter Fälle aus der lexikografischen Praxis einige Auskünfte zur Dokumentation religiös-christlichen Sprachgebrauchs im AWB gegeben werden. Dieses Wörterbuch hat durch seine Quellenbasis und durch die Verpflichtung zur Vollständigkeit oft mit schwierigen Einzelfällen aus der biblischen Überlieferung vor dem Hintergrund mittelalterlicher Deutung zu tun. Die Belege müssen kommentiert, mögliche Ambivalenzen angemessen abgebildet werden. Die Frage, wie solche Phänomene in das Bedeutungsgefüge eingepasst werden können, bedarf im Einzelfall der Diskussion.

Literatur

Angenendt, Arnold (2009): Geschichte der Religiosität im Mittelalter, 4. Aufl. Darmstadt: Primus.

AWB = Frings, Theodor u.a. (Hg.): Althochdeutsches Wörterbuch. Auf Grund der von Elias von Steinmeyer hinterlassenen Sammlungen im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Berlin: Akademieverlag (1968 bis 2013), Berlin/Boston: De Gruyter (2014–). Auch online unter <awb.saw-leipzig.de>; letzter Zugriff 31. 10. 2021.

Bauer, Walter & Kurt Aland & Barbara Aland (2012): Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur. 6. Aufl. Berlin/New York: De Gruyter.

Baumstark, Anton (1950): Art. Adventus. In: Theodor Klauser (Hg.), Reallexikon für Antike und Christentum. Stuttgart: Hiersemann, Bd. 1, 111–125.

Blom, Alderik H. (2017): Glossing the Psalms. The Emergence of the Written Vernaculars in Western Europe from the Seventh to the Twelfth Centuries. Berlin/Boston: De Gruyter.

Blum, Siegfried (1990): Althochdeutsches Wörterbuch. Charakteristik, Geschichte, Aspekte der Bedeutung und ihrer Darstellung. In: Ulrich Goebel & Oskar Reichmann (Hg.), Historical Lexicography of the German Language. Lewiston u.a.: E. Mellen Press, vol. 1, 1–58.

Bulitta, Brigitte (2009): Philologische Grundlagenforschung am Althochdeutschen Wörterbuch der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. „Denkströme“ 2, 83–98.

Bulitta, Brigitte (2019): Wortwelten des Althochdeutschen und ihre Erschließung im Althochdeutschen Wörterbuch (Thesaurus). In: Volker Harm & Anja Lobenstein-Reichmann & Gerhard Diehl (Hg.), Wortwelten. Lexikographie, historische Semantik und Kulturwissenschaft. Berlin/Boston: de Gruyter, 113–138.

Dietrich, Jan (2018): Zur Individualität und Sozialität der Scham im Alten Testament. In: Alexandra Grund-Wittenberg & Ruth Poser (Hg.), Die verborgene Macht der Scham. Ehre, Scham und Schuld im alten Israel, in seinem Umfeld und in der gegenwärtigen Lebenswelt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 58–83.
Di Meola, Claudio (1994): *Kommen* und *gehen*. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung der Polysemie deiktischer Bewegungsverben. Tübingen: Niemeyer.
Gesenius, Wilhelm & Rudolf Meyer & Herbert Donner (2013): Hebräisches und Aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament. 18. Aufl. Heidelberg u.a.: Springer.
Gladigow, Burkhard (2001): Art. Seele. In: Hubert Cancik & Burkhard Gladigow & Karl-Heinz Kohl (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, Bd. 5, 53–56.
Grund-Wittenberg, Alexandra (2015): Art. Scham/Schande (AT). In: Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), <https://www.bibelwis--senschaft.de/stichwort/26305/> [letzter Zugriff 31.10.2021]
Hoberg, Gottfried (1906): Die Psalmen der Vulgata. Freiburg: Herdersche Verlagshandlung.
Kaulen, Franz (1904): Sprachliches Handbuch zur biblischen Vulgata. Eine systematische Darstellung ihres lateinischen Sprachcharakters. 2., verb. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder.
Klopfenstein, Martin A. (1972): Scham und Schande nach dem Alten Testament. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung zu den hebräischen Wurzeln *bôš, klm* und *ḥpr*. Zürich: Theologischer Verlag.
Krüger, Thomas (2005): „ach ja die seele" Der Verlust der Seele – ein Gewinn für die theologische Anthropologie? „Hermeneutische Blätter" 1/2, 34–41.
Mikeleitis-Winter, Almut (2023, i. Dr.): Historische Lexikographie kontrastiv: ahd. *queman* im Althochdeutschen Wörterbuch – ae. *cuman* im Dictionary of Old English. In: Brigitte Bulitta & Stephen Pelle (Hg.), Insular-kontinentale Wechselbeziehungen in der volkssprachigen Überlieferung des Frühmittelalters und ihre lexikographische Erschließung. Berlin/Boston: de Gruyter.
MLWB = Mittellateinisches Wörterbuch bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert. Hg. von Paul Lehmann & Otto Prinz & Johannes Stroux. München: Beck, 1967–.
Müller, Katrin (2018): Lobe den Herrn, meine „Seele". Eine kognitiv-linguistische Studie zur næfæš des Menschen im Alten Testament. Stuttgart: Kohlhammer.
Rösel, Martin (2009): Die Geburt der Seele in der Übersetzung. Von der hebräischen *näfäsch* über die *psyche* der LXX zur deutschen Seele. In: Andreas Wagner (Hg.), Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche und interdisziplinäre Zugänge zur historischen Anthropologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 151–170.
Tax, Petrus W. (1972): Notker latinus. Die Quellen zu den Psalmen. Psalm 1–50. Tübingen: Niemeyer.
ThWNT = Gerhard Kittel & Gerhard Friedrich (2019): Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 10 Bde. (unveränd. Nachdruck der Originalausgabe).
Vogel, Petra (2005): Neue Überlegungen zu den Fügungen des Typs *sie kamen gelaufen*. „Zeitschrift für Germanistische Linguistik" 33, 57–77.

Yeandle, David M. (2001): „schame“ im Alt- und Mittelhochdeutschen bis um 1210. Eine sprach- und literaturgeschichtliche Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Herausbildung einer ethischen Bedeutung. Heidelberg: Winter.

Lexikografische Beschreibungsdimensionen von Gender im Frühneuhochdeutschen

Andrea Moshövel (Göttingen)

Abstract: Im vorliegenden Beitrag werden die Artikel *man* (*der*) und *mensch* des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs* (FWB) exemplarisch unter dem Blickwinkel ausgewählter Ansätze aus der Genderforschung untersucht. Dabei zeigt sich zum einen, dass in Texten des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit „Mannsein" keine feste Gegebenheit ist, sondern performativ als Markierung von Status und superiorer Positionierung fungiert, die auch geschlechterübergreifend für religiöse Zwecke semantisiert und pragmatisiert werden kann. Die semantische Spannbreite des frühneuhochdeutschen Ausdrucks *mensch* verweist darüber hinaus auf intersektionale Verflechtungen von Gender mit anderen Kategorien und Parametern wie Rang, Alter, Moral, Kreatürlichkeit, Kollektivierung u.Ä. in komplexen, miteinander verschränkten Sozialgefügen. Im Rahmen einer aktiven Rezeption mit spezifischem Erkenntnisinteresse bieten sich der Wörterbuchbenutzerin bzw. dem Wörterbuchbenutzer damit Anknüpfungsmöglichkeiten für weiterführende und vertiefende Forschungsfragen.

Keywords: Gender, Lexikografie, historische Semantik, Wörterbuchbenutzung, Frühneuhochdeutsch, Frühneuhochdeutsches Wörterbuch (FWB), „Mann", „Mensch"

1. Vorbemerkungen

Im Folgenden soll die „Leerstelle", dass sich die Artikel *frau* und *weib* in der Arbeitsstelle des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs* (FWB) noch in einem Bearbeitungsstand befinden, der zum jetzigen Zeitpunkt eine Untersuchung nur unter erheblichem Aufwand erlauben würde, als Chance begriffen werden, die bereits erschienenen Artikel [1]*man* (*der*) und *mensch* (FWB 9.1, 1700–1721; 9.2, 2217–2236) im Zusammenhang mit Thesen und Theoremen der Genderforschung zu beleuchten und auf ihren kulturgeschichtlichen Erkenntniswert hin zu befragen.[1] Aus semantiktheoretischer Perspektive wird dabei vorausgesetzt, dass Wortbedeutungen den Wörtern nicht als etwas Festes anhaften, sondern kontextspezifisch in Übereinkünften des Verstehens hervorgebracht werden (Bär 2018: 5 f.). Als Grundlage einer gendertheoretischen Perspektivierung dient Judith Butlers Konzept der Performativität der Geschlechter,

1 Das etymologisch mit [1]*man* (der) zusammenhängende Indefinitpronomen *man* mit eigenem Lemmaansatz (FWB 9.1: 1721–1723) bleibt im Folgenden unberücksichtigt.

dem zufolge die geschlechtlichen Körper (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und heteronorme Begehrensformen durch performative Akte im Sinne eines zitatförmig wiederkehrenden Tuns in Kohärenz hervor- und übereingebracht werden (Butler 1990; 1997: bes. 137–159). Des Weiteren wird mit der Historikerin Joan Scott davon ausgegangen, dass „Mann“ und „Frau“ als jeweiliges Konstrukt eines Gattungswesens nichts Beständiges oder von vornherein Bekanntes sind, sondern historisch in situationsbestimmten, sozialen und kommunikativen Zusammenhängen geprägt werden, und dass sie als „Ideale“ fungieren, die von „realen Menschen“ stets verfehlt werden, weshalb es die „bereitgestellten kulturellen Normen und gesellschaftlichen Rollen“ in ihrer Verschiedenartigkeit und Widersprüchlichkeit in unterschiedlichen Kontexten herauszuarbeiten gelte (Scott 2001: 41 f.). Die hier verfolgten zentralen Fragen lauten somit: Inwieweit können die FWB-Artikel [1]*man* (*der*) und *mensch* Wörterbuchbenutzerinnen und -benutzern Auskunft darüber geben, wie man *man* und *mensch* mit Bezug auf das Geschlechterverhältnis in der Zeit des Spätmittelalters und zu Beginn der Frühen Neuzeit im Sprechen bzw. Schreiben „semantisiert und pragmatisiert“, d.h. „konstituiert, charakterisiert und bewertet, auch personifiziert, tropisiert, z.B. in Bildern instrumentalisiert hat“ (Reichmann 2018: 329)? Inwieweit lassen sich dabei Verfehlungen und Störungen, Brüche und Widersprüche beobachten?

2. Was ist der, was ist ein „Mann“ im Frühneuhochdeutschen?

Eine aussagekräftige zeitgenössische Definition des frühneuhochdeutschen Ausdrucks *man*, die mittels assoziativer Reihung dem Prinzip von Genus und *differentia specifica* folgt, bietet Georg Philipp Harsdörffer in seinem „Trichter“:

> Harsdörffer. Trichter 3, 336, 9 (Nürnb. 1653): *Mann. Held / und Mensch. [. . .] Deß Weibes Gegentheil. Der Herr in seinem Haus. Deß Adams starker Sohn. Das vordre Geschlecht / das hålt das Oberrecht / dem Weib / Kind und Gesind mit Fug gehorsam sind.*[2]

Als Konstrukt eines Gattungswesens (*beschaffenheit*) referiert der frühneuhochdeutsche Ausdruck *man* auf „den Mann“, d.h. auf eine Person bzw.

2 Alle im Folgenden verwendeten frühneuhochdeutschen Quellenzitate entstammen dem Belegmaterial des FWB. Die bibliographischen Angaben zu den verwendeten Siglen finden sich im Quellenverzeichnis in FWB 1, 165–224; FWB 3, XV–XXI sowie unter https://fwb-online.de/content/bibliographie [letzter Zugriff: 25.09.2021].

Personengruppe, die als *man, held, mensch* und *des weibes gegenteil* definiert und kategorisiert wird. Damit ist gleichzeitig impliziert, dass das *weib* im Sinne von „die Frau“ nicht als *man, held* und *mensch* bezeichnet werden kann bzw. nicht als der mit *man, held* und *mensch* bezeichneten Personengruppe zugehörig betrachtet wird. Der mit *man* bedeutungsverwandte Ausdruck *held* beinhaltet im Frühneuhochdeutschen neben der Nuancierung von Wehrhaftigkeit, Tapferkeit und ggf. Meisterschaft häufig eine zusätzliche ständische Rang-Komponente und dient zusammen mit den Spezifikationen *herre in seinem haus* und *das vordere geschlecht* (*vordere* im Sinne von „das vorrangige, statushöhere“) der Bestätigung eines Status, der durch Superiorität und Herrschaftsbefugnis näher bestimmt ist.[3] Die Fügung *Deß Adams starker Sohn* bringt zudem eine religiös fundierte Dimension ins Spiel: Im Rekurs auf den zweiten jüngeren Schöpfungsbericht (1. Mose 2, 7 ff.) wird auf den Mann Adam als ersten Menschen und Prototyp des „Allgemein-Menschlichen“ verwiesen (dazu auch allgemein Klinger 2002: 277). Tatsächlich ist im Althochdeutschen die bei *man* dominante (scheinbar) geschlechtsindifferente Bedeutung „Mensch“ (Kochskämper 1999b: 16 f.; 21–25) auch noch im Frühneuhochdeutschen bei [1]*man* (*der*) virulent (vgl. FWB s.v. [1]*man*, *der*, 1: „›Mensch (allgemein)‹, wie er prototypisch durch die erwachsene, handlungsfähige Person männlichen Geschlechtes vertreten erscheint“). Bei Harsdörffer kommt hinzu, dass mit der Titulierung als männlicher Nachkomme (*Sohn*) Adams und mit der im Kontext nicht genauer bestimmbaren Eigenschaftszuschreibung *stark* „dem Mann“ körperliche Kraft, Macht und/oder psychische bzw. moralische Dispositionen wie Willensstärke, Beständigkeit u.Ä. zugeschrieben werden.[4] Über „die Frau“ ist damit zugleich *ex negativo* gesagt, dass sie über diese Eigenschaften nicht verfüge, was mit der Aussage verbunden ist, dass ihr (wie *kind* und *gesinde*) der Gehorsam gegenüber der Vorrangigkeit des männlichen Geschlechts gebühre.

Für heutige Leserinnen und Leser zeigt sich in der anspielungsreichen Unbestimmtheit, mit der die Superiorität und Herrschaftsbefugnis „des Mannes“ gegenüber „der Frau“ behauptet und in raffinierter Weise durch assoziative Reihung sowie durch ein sich gegenseitig bedingendes Affirmationsverhältnis von Körper, gesellschaftlichem Status und Moral religiös gestützt wird, eine unverstellte hierarchische Konstruktion von Geschlechterdifferenz und männlicher Superiorität. In der Bedeutungserläuterung des FWB wird entsprechend unter Bedeutungsansatz [1]*man* (*der*) 3, wo sich der Harsdörffer-Beleg zitiert findet, durch Handlungsverben des Zuschreibens und Überhöhens verdeutlicht, dass die Bedeutung von [1]*man* (*der*) 3 im Sinne

3 Vgl. dazu http://www.fwb-online.de/go/held.s.0m_1619694669 s.v. *held* 1; 3; vgl. außerdem http://www.fwb-online.de/go/herre.s.0m_1619639364 s.v. *herre* 6; 8; 10.

4 Vgl. dazu http://www.fwb-online.de/go/stark.s.4adj_1619661475 s.v. *stark* 2; 4.

einer superioren Positionierung im Geschlechterverhältnis keine „natürliche“ und stabile Gegebenheit, sondern ein Ergebnis von Wertungen ist:[5] „Mann, männliche Person, die über größere Kraft als die Frau (*das weib*) verfügt, der man vergleichsweise überlegene moralische und psychische Kräfte und eine besondere soziale und rechtliche Autorität einschließlich einer damit verbundenen Schutzfunktion zuschreibt und die man religiös in verschiedener Richtung überhöht [. . .]“ (FWB 9.1, 1707). Die gender-sensitiv geschulte Wörterbuchbenutzerin ist damit aufgefordert, die Belegzitate und die zugeordneten Syntagmen, die im FWB als „herausgelöste, konstruierte und normalisierte Auszüge aus den Belegen“ (Lobenstein-Reichmann 2002: 72) einen raschen Überblick über die Verwendungen eines Lemmazeichens in verschiedenen Aussagezusammenhängen erlauben, im *close reading*-Verfahren „gegen den Strich“ zu lesen.

Vor diesem Hintergrund fällt zunächst auf, dass die Bezeichnung und Klassifizierung (das *namen* „Bezeichnen, Klassifizieren“) als *man* bzw. als *männlicher man* in einigen Belegen kein Faktum, sondern vielmehr eine Handlungsaufforderung darstellt, performativ handelnd ein *man* zu werden bzw. im männlichen Handeln dieser Klassifizierung zu entsprechen:

> Vetter, Pred. Taulers 130, 11 (els., E. 14. Jh.): *Kinder, wir muͤssent* ***man*** *werden und tuͦn einen kreftigen ker.*
>
> Adrian, Saelden Hort 6193 (alem., Hss. E. 14./15. Jh.): *ain wibin wip si haisset wol | ain schonú frow tugenden vol, | und ain* ***man*** *ain* ***mannin man****, | der wol in allen sachen kan | gegen Got und der welt sich / getragen, uͤben ordenlich | [. . .] | sus was duͮ frow ain wibin wip und des vil werden herren lip | ain* ***manin man*** *genemet wol*.[6]

Doch auch ein einmal erreichter superiorer männlicher Status ist nicht fest, sondern störanfällig durch Bedrohungen verschiedenster Art, z.B. durch Frauen (deren Gefährdungspotential auch in ihrer Negierung präsent bleibt), durch das Alter, durch eigenes Fehlverhalten:

> Behrend, Spangenb. Anbindbr. 17, 37 (Straßb. 1611): *Weiber nemen macht kein Mann: | Alter und Redlichkeit solchs kan*.

5 Reichmanns (2019: 27 f.) Ausführungen zu seiner lexikografischen Bearbeitung des Artikels *mor* (*der*) 1 im FWB funktionieren hier m.E. auf [1]*man* (*der*) 3 übertragen.

6 Dem „männlichen“ Handeln steht hier die preisende Gleichsetzung von *weiben weib* mit einer *frau voller tugenden* gegenüber; vgl. dazu http://fwb-online.de/go/tugend.s.1f_1619642859 s.v. *tugend* 4. Zu der diesbezüglichen Implikation, dass bis weit in die Gegenwart hinein Männer meist durch ihr Handeln, Frauen hingegen durch Sexualität in ihrem Verhältnis zu Männern charakterisiert werden, vgl. allgemein Lakoff 1975: 30.

Sappler, H. Kaufringer 32, 98 (schwäb., Hs. 1472): *recht als ain kint und nicht ain mann / wainet ich fremde schulde.*

Innerhalb der 14 Bedeutungsansätze des eng vernetzten semasiologischen Feldes von [1]*man* (*der*) im FWB gehören zur männlichen Performanz neben dem Status der Superiorität (s.v. [1]*man*, *der*, 3) auch Körperzuschreibungen wie Gang, Bewegung (s.v. [1]*man*, *der*, 2), Wehrfähigkeit (s.v. [1]*man*, *der*, 4), das auf Frauen ausgerichtete (hetero)sexuelle Begehren (s.v. [1]*man*, *der*, 5) sowie Status und Handeln als Ehemann in der Ehe (s.v. [1]*man*, *der*, 9). Gefährdungen, Störungen und Verfehlungen finden sich hierbei auf allen Ebenen, wie die Auswahl entsprechender Phraseme (Phras.) und Syntagmen (Synt.) aus [1]*man* (*der*) 2; 5; 9 in Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1

Bedeutungsansatz	**Gefährdung**
2: „Mann in seiner naturgegebenen körperlichen Ausstattung“	Synt.: *einen* ***man*** *kränken / täuschen*; *einem* ***man*** *am gemächt weh sein, einem* ***mänlein*** *sein glied durchstechen; aus* ***mannen*** *weiber machen* (ütr.); *der weibische* ***man***.
5: „erwachsene männliche Person unter dem Aspekt erotischen und sexuellen Begehrens bzw. als Gegenstand des entsprechenden Begehrens einer Frau“	Phras.: *halber* ***man*** ›Eunuch‹. Synt.: *das weib keinen alten* ***man*** *nehmen*; *ein / der* ***man*** *liebe begeren*
9: „verheirateter Mann, Ehemann“	Synt.: *j.* [z.B. *die frau / witib, das weib*] *einen* ***man*** *äffen / betriegen / leichen*; *der* ***man*** *die frau anbeten*; *die frau, das weib dem* ***manne*** *etw. abreissen / abweinen, übel mitfaren*; *die weiber über die* ***männer*** *herschen*; *der weibische* ***man.***

Ferner zeigt die Auswahl der Belege in [1]*man* (*der*) 3, dass „Mannsein“ als zugeschriebene übergeordnete Positionierung im Geschlechterverhältnis auch in geschlechterübergreifenden Verbildlichungen religiöser Konzepte und Erfahrungen in der von Männern geprägten Mystik begegnet (dazu auch allgemein Klinger 2002: 278). Meister Eckhart beispielsweise teilt die Seelen- und Geisteskräfte in *oberste*, gottnähere „männliche“ und *niedere* „weibliche“ ein:

Quint, Eckharts Pred. 1, 275, 3 (E. 13./A. 14. Jh.): *Her ume sint die* ***man*** *gelîchet den obersten kreften, wan sie alle zît blôzes houbetes sint, und die vrouwen den*

> *nidersten kreften, wan in daz houbet alle zît bedecket ist. Die obersten krefte sint über zît und über stat und ursprungent âne mittel in dem wesene der sêle.*
>
> Ebd. 2, 280, 1: *Diu kraft, diu in der sêle ist, diu der* ***man*** *heizet, daz ist diu oberste kraft der sêle.*

Ergänzt wird diese Vorstellung durch das Ideal einer positiv bewerteten freiwilligen Unterordnung der Frau unter den Mann in der Ehe, deren Struktur geschlechterübergreifend auf die hierarchisch gedachte Beziehung zwischen *sele* und Gott bzw. gläubigem Menschen und Christus übertragen wird (zitiert s.v. [1]*man*, *der*, 10):

> Jostes, Eckhart 31, 8 (14. Jh.): *Nu spricht s. Paulus: Disen man [Cristus] han ich eu getrewet und gemahelt. Reht alz ein e ist auzwendich zwizen frauwen und* ***man****, alzo ist inwendich ein e zwizen got und der sel.*
>
> Pfefferl, Weigel. Ges. 41, 10 (Hamburg 1646): *sie [Gleubige] seindt nunmehr Christo ihrem* ***Manne*** *vnterthan, vndt nicht dem Geseze.*

3. Ist „die Frau“ im Frühneuhochdeutschen „Mensch“?

Nicht nur im oben zitierten Harsdörffer-Beleg, sondern auch in Luthers Bibelübersetzung (zit. s.v. *mensch* 1) scheint der Ausdruck *mensch* Frauen (bzw. *das weib*) nicht in gleicher Weise wie Männer miteinzubeziehen:[7]

> Luther. Hl. Schrifft. 1. Mose 2, 25 (Wittenb. 1545): *sie waren beide nacket / der* ***Mensch*** *vnd sein Weib.*

Bei dem im Althochdeutschen gebildeten *mennisco* handelt es sich um eine Substantivbildung zum Zugehörigkeitsadjektiv ahd. *mennisc* „menschlich, männlich“ (Duden 7, 2014: 556 f.; Kluge 2011: 616; Pfeifer 2000: 861), das sich vor allem auf „die *männ-ische* (›menschliche‹) Natur des Mannes Christi“ bezieht (Kochskämper 1999b: 24; 1999a: 457– 459). Dass im Frühneuhochdeutschen mit dem Ausdruck *der mensch* jedoch durchaus auch auf Frauen Bezug genommen werden kann und wird, zeigt Luthers Bibelübersetzung an anderer Stelle im ersten Schöpfungsbericht (1. Mose 1, 27):

7 Vgl. dazu auch die 1618 anonym auf Deutsch erschienene polemische Schrift „Ob die weyber Menschen seyn oder nicht?“ (Ausgabe und Kommentar Gössmann 1996: 102–124; 390–392), auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, weil sie nicht zum Quellenkorpus des FWB gehört. Zur kultur- und sprachgeschichtlichen Einordnung s. Gössmann (1996: 9–45); Kochskämper (1993: 163).

Luther. Hl. Schrifft. 1. Mose 1, 27 (Wittenb. 1545): *VND Gott schuff* ***den Menschen*** *jm zum Bilde / zum Bilde Gottes schuff er jn / Vnd schuff sie ein Menlin vnd Frewlin*.

Im semasiologischen Feld des FWB-Artikels *mensch* springt vor allem die explizite Gender-Markierung in Bedeutungsansatz *mensch* 6 „(meist) junge weibliche Person, junge Frau" ins Auge, die die Besonderheit aufweist, dass *mensch* hier (überwiegend) im Neutrum *das mensch* steht:

Barack, Zim. Chron. 3, 315, 37 (schwäb., M. 16. Jh.): *Barbara von Friedingen, fürwar* ***ain schöns mentsch***.

Ebenso wie *der mensch* als eine Art „generisches Maskulinum" kann sich allerdings auch *das mensch* geschlechtsneutral als eine Art „generisches Neutrum" sowohl auf Männer als auch auf Frauen beziehen, beispielsweise wenn der personifizierte Tod im „Ackermann" seinen Machtanspruch gegenüber der Sterblichkeit des Menschen behauptet oder in der Chronik Augsburg eine Kopfsteuer für alle Untertanen, Männer und Frauen, benannt wird (jeweils zit. s.v. *mensch* 9):

Jungbluth, J. v. Saaz. Ackermann 20, 17 (Hs. „omd., 1465"): ***jegliches mensche*** *ist uns ein sterben schuldig.*

Chron. Augsb. 5, 89, 20 (schwäb., 1523/7): *daß* ***ain jedes mensch*** *im hailigen reich, man und frauen, was zůdem hailigen sacrament gat, [. . .] ain jedes jar zů dem Turgkenzůg den zehenden tail ains reinischen guldin geben*.

Aus diachroner Perspektive vermerken die etymologischen Wörterbücher eine zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert einsetzende – hierin anderen weiblichen Personenbezeichnungen wie *magd*, *weib* vergleichbare, wenngleich anders gelagerte – Bedeutungsveränderung, die zunächst als sozial nuancierte Bedeutungsverengung von *das mensch* zu ›Dienerin, Magd‹ und anschließend (etwa ab dem 17. Jahrhundert) als sexuell konnotierte Pejorisierung erfolgt (DWB 12, 2033 ff.; Pfeifer 2000: 861; Kluge 2011: 616; Duden 7, 2014: 556 f.).[8] Aus der Perspektive der Genderlinguistik macht Damaris Nübling (2018: 48) überdies auf einen Zusammenhang von grammatischer und sozialer Devianz bei Personenbezeichnungen aufmerksam und bringt zusammen mit der Pejorisierung Bedeutungskomponenten wie ›Nicht voll Entwickeltes, Unreife‹ und ›Unbelebtheit, Deagentivierung‹ ins Spiel.[9]

8 Zu möglichen Erklärungsansätzen vgl. Nübling (2011) sowie allgemein Schulz (1975).

9 Vgl. z.B.auch die differenzierten Beobachtungen Gleixners (1994: hier 9–15) zur Bezeichnung *das mensch* für unverheiratete schwangere Frauen in Protokollen von Unzuchtsverfahren zwischen 1700 und 1760.

Demgegenüber illustriert die synchrone Perspektivierung im FWB für *das mensch* die semantische Spannbreite eines miteinander verschränkten Nebeneinanders und Ineinanders verschiedener Bedeutungsnuancierungen wie Jugend (s.v. *mensch* 6), Kreatürlichkeit, Deagentivierung, inferiorem sozialen Status, Gehorsamspflicht und Kollektivierung (s.v. *mensch* 9) einschließlich damit assoziierter Referenz-, Handlungs- und Eigenschaftszuschreibungen in unterschiedlicher Gewichtung.[10] Gender fungiert hierbei als eine Komponente neben anderen, während zugleich intersektionale Überlagerungen, Verflechtungen und Kontaminationen bezogen auf „die Frau" als sexualisierter geschlechtsspezifischer Sonderfall gegenüber dem „Mann" als Prototyp des Menschen erkennbar sind.

4. Resümee

Meine Kollegin Carola Redzich hat in einem anderen Zusammenhang treffend beobachtet, „[d]ass Wörterbücher den Benutzer selten restlos zufriedenstellen, weil ihn die angebotenen Informationen häufig schnell an einen Punkt führen, an dem er mehr wissen will" (Redzich 2019: 204). Dies gilt m.E. auch hier, insofern die FWB-Artikel [1]*man* (*der*) und *mensch* mit ihren Belegen – auch bezüglich des Gender-Aspekts – kein verabsolutiertes oder erschöpfendes Wissen präsentieren, sondern mehr Fragen aufwerfen als Antworten liefern. Diese betreffen z.B. die Auswahl der Belegbeispiele, die Gattungsabhängigkeit von Bedeutungszuweisungen und Bedeutungsdifferenzierungen, den hinreichenden Kontext, geschlechterdifferente und/oder -indifferente Bilder in nicht berücksichtigten Texten und Textgattungen (z.B. der Frauenmystik), Ein- und Zuordnungen sowie das (häufig) abwertende, (seltener) neutrale bzw. aufwertende Potential von Wortbildungen (vgl. etwa *mänler* „Homosexueller", *mänlein* 1; 2; 3, *männin* 1; 2; 3 oder *menschheit* 6 „männliche Geschlechtsteile") und von onomasiologisch vernetzten Ausdrücken, insbesondere solchen mit Bezug auf Geschlechtertransgressionen und -uneindeutigkeiten (vgl. etwa *eunuch* 1; 2, *hermaphrodit*, *jungfrau* 3, *kon(e)*, *magd* 3; 4, [2]*metze* 1).

Zugleich dürfte jedoch deutlich geworden sein, was FWB-Artikel wie [1]*man* (*der*) und *mensch* leisten können: Sie regen zu weiterführenden und vertiefenden Forschungsfragen an, indem sie uns einen Einblick in die historisch bedingte Verschiedenartigkeit und Differenziertheit der sprachlich

10 Vgl. ergänzend auch das umfangreiche frnhd. Belegmaterial in DWB 12, 2033–2038, sowie Schwäb. Wb. 4, 1604–1608.

hervorgebrachten Normierungen und Verfehlungen geschlechterdifferenter Konstruktionen und männlicher Superiorität einschließlich damit zusammenhängender Drohbilder, Störungen, Widersprüche und diskursiver Verflechtungen im Spätmittelalter und der frühen Neuzeit vermitteln. Auf die Belege und die in den nächsten Jahren erfolgende lexikografische Bearbeitung der Artikel *frau* und *weib* im FWB – sowie ihre hoffentlich anschließende Benutzung und Weiterverarbeitung in der Genderforschung – dürfen wir daher wohl zu Recht sehr gespannt sein.

Bibliografie

Bär, Jochen A. (2018): Wortgeschichte – Kulturgeschichte, Muttersprache. „Vierteljahresschrift für deutsche Sprache“ 128, 5–15. Online unter <https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Germanistik/Mitarbeiter/Baer_Jochen_A/wortgeschichte_kulturgeschichte.pdf> [letzter Zugriff: 29.09.2021].

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke [Originaltitel: Gender Trouble. New York 1990]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann [Originaltitel: Bodies that Matter. On the Discursive Limits of “Sex”. New York 1993]. Lizenzausgabe Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

DWB = Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21. Online unter <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> [letzter Zugriff: 29.09.2021].

Duden 7, 2014 = Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. von der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

FWB = Frühneuhochdeutsches Wörterbuch. Hg. von Ulrich Goebel & Anja Lobenstein-Reichmann & Oskar Reichmann. Berlin/New York 1986 ff. Seit 2013 im Auftrag der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Online unter <https://fwb-online.de> [letzter Zugriff: 29.09.2021].

Gleixner, Ulrike (1994): „Das Mensch“ und „der Kerl“. Die Konstruktion von Geschlecht in Unzuchtsverfahren der Frühen Neuzeit (1700–1760). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Gössmann, Elisabeth (Hg.) (1996): Ob die Weiber Menschen seyn, oder nicht? 2. Aufl. München: Iudicium.

Klinger, Judith (2002): Gender-Theorien; a) Ältere deutsche Literatur. In Claudia Benthien & Hans Rudolf Velten (Hg.), Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 267–297.

Kluge 2011 = Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. v. Elmar Seebold. 25. Aufl. Berlin/Boston: de Gruyter.

Kochskämper, Birgit (1993): Von Damen und Herren, von Männern und Frauen: Mensch und Geschlecht in der Geschichte des Deutschen. In Ursula Pasero & Friederike Braun (Hg.), Frauenforschung in universitären Disziplinen. „Man räume ihnen Kanzeln und Lehrstühle ein . . .“. Opladen: Leske + Budrich, 153–187.

Kochskämper, Birgit (1999a): „Frau“ und „Mann“ im Althochdeutschen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Kochskämper, Birgit (1999b): man, gomman inti wîb – Schärfen und Unschärfen der Geschlechterdifferenz in althochdeutscher Literatur. In Ingrid Bennewitz & Helmut Tervooren (Hg.), manlîchiu wîb, wîblîch man. Zur Konstruktion der Kategorien „Körper“ und „Geschlecht“ in der deutschen Literatur des Mittelalters. Berlin: Erich Schmidt, 15–33.

Lakoff, Robin (1975): Language and Woman’s Place. New York: Cambridge University Press.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Die Syntagmenangabe – ein Stiefkind der Bedeutungslexikographie. In Vilmos Ágel & Andreas Gardt & Ulrike Haß-Zumkehr & Thorsten Roelcke (Hg.), Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Tübingen: Niemeyer, 71–87.

Nübling, Damaris (2011): Von der „Jungfrau“ zur „Magd“, vom „Mädchen“ zur „Prostituierten“: Die Pejorisierung der Frauenbezeichnungen als Zerrspiegel der Kultur und als Effekt männlicher Galanterie?. In Jörg Riecke (Hg.), Historische Semantik. Berlin/Boston: de Gruyter, 344–359.

Nübling, Damaris (2018): Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. „Sprachreport“ 34, 44–50.

Pfeifer 2000 = Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, erarb. von einem Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. München: DTV.

Redzich, Carola (2019): Bezugsgröße „Wort“. In Volker Harm & Anja Lobenstein-Reichmann & Gerhard Diehl (Hg.), Wortwelten. Berlin/Boston: de Gruyter, 203–224.

Reichmann, Oskar (2018): Das Frühneuhochdeutsche Wörterbuch (FWB): Von der Entstehung bis zur Digitalisierung. „Lexicographica“ 34, 279–357.

Reichmann, Oskar (2019): Historische Lexikographie im Lichte neuerer Wissenschaftstheorien: Sein und Sollen in Gegenwart und Zukunft. In Volker Harm & Anja Lobenstein-Reichmann & Gerhard Diehl (Hg.), Wortwelten. Berlin/Boston: de Gruyter, 9–34.

Schulz, Muriel R. (1975): The Semantic Derogation of Woman. In Barrie Thorne & Nancy Henley (Hg.), Language and sex: Difference and Dominance. Rowley, Mass.: Newbury House, 64–75.

Schwäb. Wb. = Schwäbisches Wörterbuch, auf Grund der von Adelbert von Keller begonnenen Sammlungen und mit Unterstützung des Württembergischen Staates bearb. von Hermann Fischer, zu Ende geführt von Wilhelm Pfleiderer. 6 Bde. Tübingen: Laupp 1904–1936.

Scott, Joan W. (2001): Überlegungen zu Geschlechtsidentität und Politik. In Eva Waniek & Silvia Stoller (Hg.), Verhandlungen des Geschlechts. Zur Konstruktivismusdebatte in der Gender-Theorie. Wien: Turia + Kant, 33–61.

FWB-online – Eine Fallstudie zur Digitalisierung von historischen Wörterbüchern

Henning Wolf (Göttingen)

Abstract: Der Aufsatz zeigt am Beispiel des Online-Wörterbuchs fwb-online.de (der Online-Version des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs*) Möglichkeiten auf, mit denen es gelingen kann, auch für schon gedruckt vorliegende traditionelle, historische Wörterbücher deutlich über die Druckversion hinausgehende Mehrwerte zu erschließen. Dies geschieht auf der Basis einer nachträglich in die Satzdaten des gedruckten Wörterbuchs hineinkonvertierten tiefen, semantischen Auszeichnung der Wörterbuchtexte. Diese semantische Auszeichnung kann dann primär als Grundlage für eine feingliedrige, elaborierte Such- und Filterfunktion genutzt werden. Und in einem zweiten Schritt kann sie zur Visualisierung einzelner Aspekte der Wörterbuchdaten dienen, die völlig neue Perspektiven auf die Daten eröffnen kann. Es wird gezeigt, dass solche Suchmöglichkeiten und Datenvisualisierungen neue, fortgeschrittene Auswertungen der Wörterbuchdaten sowohl bezüglich alter als auch neuer wissenschaftlicher Fragestellungen ermöglichen. Damit wird zugleich auch die Relevanz der zugrunde liegenden Wörterbücher einmal mehr unterstrichen und gesteigert.

Keywords: Tief strukturierte, semantische Datenauszeichnung, elaborierte Suchfunktionen, Datenvisualisierungen, Texttypentaxonomie, Bedeutungsraumkarten, Zeitleiste

1. *Einführung*

Das Akronym FWB-online bezeichnet die Online-Version des *Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs* (FWB),[1] das die deutsche Sprache des Zeitraums zwischen etwa 1350 und 1650 (das Frühneuhochdeutsche), also v.a. der frühen Neuzeit, beschreibt. Es wurde in den frühen 1980er-Jahren durch Oskar Reichmann in Zusammenarbeit mit Robert A. Anderson und Ulrich Goebel begründet.[2]

Das FWB ist ein v.a. semantisch orientiertes Wörterbuch mit einem starken Fokus auf der Kulturgeschichte. Seine erste Lieferung wurde 1986 publiziert. Bis 2012 wurde es zum größten Teil von Oskar Reichmann und einigen Kollegen zusätzlich zu ihren universitären Lehrtätigkeiten geschrieben;

1 Für grundlegende Informationen vgl. die Webseite des Göttinger FWB-Akademieprojekts https://adw-goe.de/forschung/forschungsprojekte-akademienprogramm/fruehneuhochdeutsches-woerterbuch/.

2 Eine Überblicksdarstellung zur Geschichte des FWB bietet Reichmann (2018: 279–357).

diese waren Vibeke Winge, Joachim Schildt, Oliver Pfefferkorn und v.a. Anja Lobenstein-Reichmann; Letztere ist heute die Leiterin der seit 2013 bestehenden FWB-Arbeitsstelle an der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen und Co-Leiterin dieser Sektion. Im Rahmen dieses Akademieprojekts soll das Frühneuhochdeutsche Wörterbuch bis Ende 2027 vollendet werden. Dann wird es 13 Bände mit mehr als 100.000 Wörterbuchartikeln umfassen.

Überzeugt davon, dass die Zukunft des Nachschlagens im Allgemeinen und damit auch die des FWB im Besonderen im Internet liegen wird,[3] schalteten wir im März 2017 die erste Version von FWB-online für die Öffentlichkeit frei. Diese Online-Version des FWB basiert auf der Druckversion mit ihrem ausgeklügelten Informationsprogramm, das die folgenden Punkte umfasst:

1) Lemma und mitunter Nebenlemma(ta) des Artikels,
2) Wortart und Flexionsformen,
3) Etymologische Informationen,
4) Bedeutungserläuterungen,
5) Sachinformationen,
6) Symptomwertangaben (Zeit, Raum, Textsorte),
7) Wortbildungshinweise,
8) Paradigmatische Informationen (Synonyme und Antonyme),
9) Syntagmatische Informationen (typische Syntagmen und Wortbildungen),
10) Zitate,
11) weitere Belegstellenangaben.

Aufbauend auf diesem Informationsprogramm konnten wir die nur sehr flach und rein typographisch ausgezeichneten Satzdaten der Print-Version in ein semantisch hochstrukturiertes TEI5-XML als Grundlage für die Online-Version konvertieren. Und als Teil dieser Konvertierung erfolgte darüber hinaus noch eine deutliche Anreicherung der Online-Daten mit zahlreichen Zusatzinformationen wie bibliographischen, geographischen, chronologischen und onomasiologischen Daten sowie mit Textattributen und Links zu anderen Wörterbüchern und Online-Quellen-Digitalisaten. Diese Datenanreicherung ist ein permanenter, ständig fortgeführter Prozess, durch den wir unser Online-Wörterbuch kontinuierlich optimieren und weiterentwickeln.[4]

Basierend auf dieser kurz skizzierten semantischen Datenauszeichnung ist nun jede(r) Nutzer(in) von FWB-online in der Lage, gezielt im ganzen

3 Die Thematik der Zukunftsfähigkeit lexikalischer Nachschlagewerke aus Sicht des FWB erörtert ausführlich Wolf (2016: 307–330).

4 In Analogie zum Akronym FWB für das Printwörterbuch lautet die URI für die Online-Version https://fwb-online.de/.

Informationskosmos des Wörterbuchs zu recherchieren. Einige dieser Recherchemöglichkeiten sollen hier nun kurz vorgestellt werden.

2. Suchfunktionen

Im Wesentlichen funktioniert FWB-online wie Google. Man gibt ein Suchwort in das Sucheingabefeld am Kopf der Seite ein und es wird eine Suchergebnisliste ausgegeben, die nach Plausibilität gerankt ist. Diese Standardsuche ist der Hauptzugang zum Wörterbuch, speziell für die Nutzer(innen), welche vorrangig nach der Bedeutung eines Wortes suchen.

Dies lässt sich einfach an einem Beispiel zeigen: In einem Text des 15. Jahrhunderts findet sich der Satz „*konig Sigemont bestunt do groß ofentúre gein den Florenzern*“. Möglicherweise taucht beim Verständnis dieses Satzes das Problem auf, dass die Bedeutung des Wortes *ofenture* nicht bekannt ist; dies ist umso trickreicher, als es im Neuhochdeutschen mit dem Wort *Ofentüre* ein Wort gibt, das nahezu gleich geschrieben wird, aber bedeutungsmäßig hier eher unpassend erscheint. Alle anderen Wörter dürften dagegen kaum Verständnisprobleme bereiten. Es scheint also ein typischer Fall für die Standardsuche von FWB-online vorzuliegen.[5]

Man gibt also *ofenture* in das Sucheingabefeld von FWB-online ein, drückt Return und es wird eine Suchergebnisliste mit vier Treffern ausgegeben, von denen in diesem Fall der letzte exakt den Satz zeigt, dessen Bedeutung dem Nutzer / der Nutzerin nicht ganz klar ist.

5 Die beiden folgenden Screenshots sind in FWB-online unter https://fwb-online.de/search?q=ofenture&type und https://fwb-online.de/lemma/abenteuer.s.1fn?q=ofenture&page=1 aufrufbar.

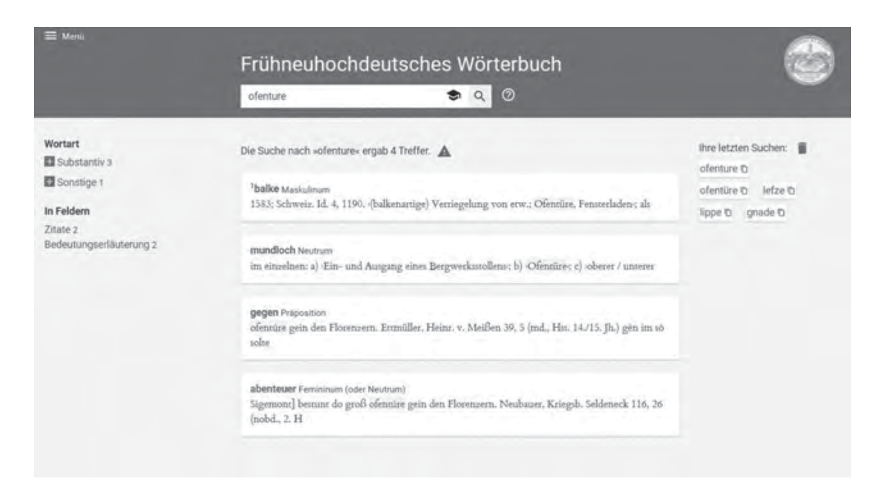


Abb. 1: Suchergebnisliste für *ofenture*.

Daher klickt man auf das vierte Suchergebnis und kommt so zum Wörterbuchartikel *abenteuer* und hier direkt zur dritten Bedeutung.



Abb. 2: Trefferstelle für *ofenture* in der 3. Bedeutung des Artikels *abenteuer*.

So wird schnell klar, dass in vorliegendem Fall *ofenture* eine Schreibform des Wortes *abenteuer* ist, das in diesem Zusammenhang „militärische Auseinandersetzung, Kampf, Krieg“ bedeutet, und dass hier nicht etwa die

neuhochdeutsche Bedeutung „Ofentür" greift. Man hätte sich aber durchaus aufs Glatteis führen lassen können.

Soweit zur Standardsuche von FWB-online. Das Problem dieser Suchvariante ist jedoch, dass sie häufig zu sehr langen Suchergebnislisten mit Hunderten von Einträgen führt, die sich nicht mehr schnell überblicken lassen. Jede(r) Internetnutzer(in) kennt dieses Problem sicherlich von Google mit seinen oft Millionen Suchergebnissen. Daher haben wir eine Möglichkeit implementiert, diesen Informations-Overkill zu reduzieren und eine Suche speziell auf das jeweilige Interesse des Nutzers hin zu formulieren.

Das kann prinzipiell durch das Schreiben spezieller Suchstrings geschehen oder deutlich einfacher durch Nutzung der **Erweiterten Suche.** Dieses Feature verbirgt sich hinter einem Doktorhut am rechten Rand des Sucheingabefeldes.[6]



Abb. 3: Menü der Erweiterten Suche mit allen vorkonfigurierten Suchmöglichkeiten.

Mittels der Erweiterten Suche kann man seine Anfrage auf jeden Abschnitt innerhalb der Artikel des Wörterbuchs eingrenzen, wie beispielsweise auf das Lemma, die Bedeutungserläuterung oder die Zitate usw. Genau genommen

6 Der folgende Screenshot zeigt die Erweiterte Suche. Das Fenster öffnet sich direkt unterhalb des Sucheingabefeldes; die ersten beiden Reihen von Buttons stehen für die Auswahl der Artikelteile zur Verfügung, auf die eine Suche beschränkt werden kann (im Livebetrieb erklären Tooltipps die Bedeutung der auf den Buttons genutzten Akronyme). Die Buttons der dritten Reihe können zur Formulierung von Fragen mittels boolscher Operatoren und regulärer Ausdrücke genutzt werden und zeigen die möglichen Wildcards; die Buttons der vierten Reihe (von links nach rechts) öffnen ein Fenster mit den in FWB-online meistverwendeten seltenen Unicodezeichen, löschen das Sucheingabefenster, führen zwei unterschiedlich starke unscharfe Suchen und eine absolut exakte Suche aus.

kann die Suche so auf jeden Punkt des FWB-Informationsprogramms fokussiert werden. Zusätzlich lassen sich Suchen nach Groß- und Kleinschreibung, exakte ebenso wie unscharfe Suchen sowie Suchen mit Hilfe boolescher Operatoren und mittels regulärer Ausdrücke ausführen. Und zur Verbesserung der Ergebnisse im Sinne der Nutzer(innen) können die meisten der zur Verfügung stehenden Suchen auch miteinander verbunden werden.

Zudem kann man einmal erzielte Suchergebnisse durch eine Filterfunktion weiter optimieren. Dies entspricht im Wesentlichen der v.a. aus Online-Shops bekannten Funktion. In FWB-online sind die Filter – wie von dort gewohnt – in der linken Randspalte angesiedelt.

Die Filterung kennt zwei Optionen: Zunächst kann das Suchergebnis nach den Wortarten der Zielartikel gefiltert werden. Und zweitens ist es möglich, das Suchergebnis so einzuschränken, dass nur Treffer angezeigt werden, welche in dem Teil eines Artikels bzw. einer Einzelbedeutung eines Artikels vorkommen, der dem Nutzer(innen)-Interesse am ehesten entspricht.

Ein Beispiel soll dies erläutern.[7] Wenn ein(e) Nutzer(in) *abenteuer* in der Standardsuche sucht, wird er eine Suchergebnisliste mit 127 Treffern bekommen.

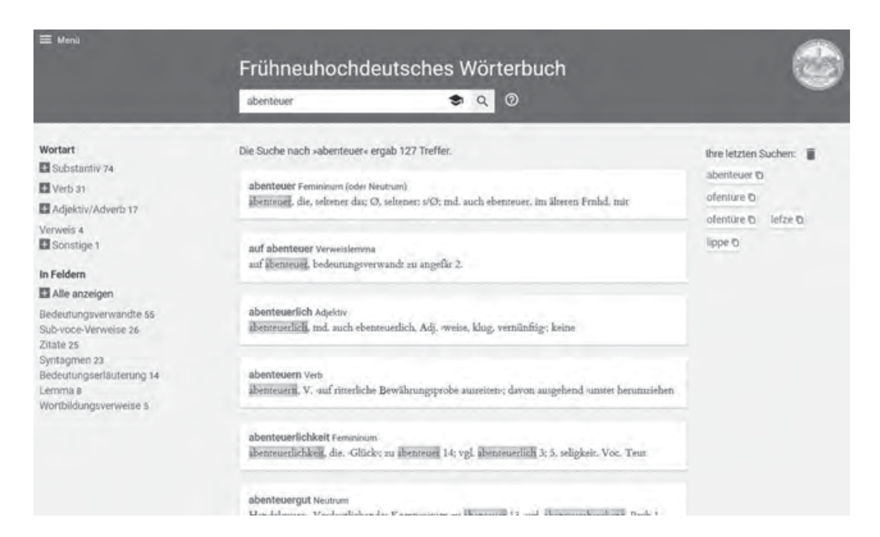


Abb. 4: Suchergebnisliste für *abenteuer* in der Standardsuche mit den Filtermöglichkeiten in der linken Randspalte.

7 Das folgende Beispiel kann unter https://fwb-online.de/search?q=abenteuer&type=&search= nachvollzogen werden. Es repräsentiert den Stand von FWB-online im Juli 2021. Jede Freischaltung neuer Daten auf der Plattform wird zwar die konkreten Zahlen des Suchergebnisses verändern, nicht jedoch die grundsätzlichen Funktionalitäten.

In der linken Randspalte stehen die beiden genannten Filterfunktionen zur Verfügung. In der oberen lassen sich die Wortarten der gefundenen Zielartikel differenzieren (in diesem Beispiel 74 Substantive, 31 Verben, 17 Adjektive, 5 andere Wortarten). Direkt darunter kann man die Filterung danach vornehmen, in welchem Teil der Zielartikel die jeweiligen Treffer vorkommen (in diesem Beispiel 8 Treffer in Lemmata, 14 Treffer in Bedeutungserläuterungen, 55 Treffer in Bedeutungsverwandten oder 25 Treffer in Zitaten etc.). Indem man die jeweiligen Filter aktiviert, kann man ein Suchergebnis Schritt für Schritt hinsichtlich der eigenen Interessen schärfen, ohne die erweiterte Suche vorab einzusetzen.[8]

Dieser kurze Überblick über die Suchfunktionen von FWB-online muss hier genügen, um dem zweiten Schwerpunkt des Artikels – der Visualisierung von Wörterbuchdaten – genug Raum einzuräumen.[9]

3. *Visualisierungen*

Die grundlegende Herausforderung bei der Visualisierung von Wörterbuchdaten ist natürlich, ein übersichtliches und klar strukturiertes Layout mit möglichst intuitiver Bedienbarkeit zu vereinen. Aber diesen Anspruch zu erfüllen, ist letztlich nur das Pflichtprogramm, da dadurch zwar ein erster deutlicher, aber eigentlich selbstverständlicher Mehrwert gegenüber eng bedruckten Buchseiten entsteht. Der Anspruch von FWB-online geht jedoch darüber hinaus.

Wie schon bei den Suchfunktionen geht es bei den Visualisierungen darum, einen deutlichen singulären Mehrwert der digitalen Ausgabe des FWB gegenüber seiner Printversion zu erreichen. Im Folgenden werden drei Visualisierungen vorgestellt, die diesem Anspruch gerecht werden. Es handelt sich dabei um drei Typen von Visualisierungen zu drei unterschiedlichen Aspekten unserer Wörterbuchdaten. Diese drei Features sind erstens ein

– Tortendiagrammdisplay, das unterschiedliche Zugangsweisen zu den Texttypen in unseren Quellen fokussiert und auf Typzuschreibungen aller Einzelquellen unseres Korpus basiert, zweitens eine

8 In der Tat ist das Filtern von Suchergebnissen ein Feature, das in den meisten Online-Shops eingesetzt wird. Wie von dort gewohnt, ist es ein hervorragendes Tool zur Optimierung von Informationssuchen und hilft Nutzern einfach, die Dinge bzw. Informationen schrittweise zu finden, nach denen sie suchen.

9 Detaillierte Informationen zu den Suchmöglichkeiten in FWB-online finden sich unter https://fwb-online/content/fwb-online-hilfe.

– Bedeutungskarte, die die Verbreitung der im Wörterbuch beschriebenen Wörter und ihrer Einzelbedeutungen im deutschen Sprachraum der frühen Neuzeit zeigt und drittens eine
– Zeitleiste, die auf den Daten der Entstehung unserer Quellen ruht und die Wörter sowie ihre Einzelbedeutungen zeitlich verortet.

Weitere Visualisierungen sind in unterschiedlichen Stadien der Entwicklung.

3.1 Tortendiagrammdisplay

Die erste vorzustellende Visualisierung ist das Tortendiagrammdisplay. Als Beispiel hierfür soll das Wort *gnade* dienen, da es – neben ausführlichem Belegmaterial – ein breites Bedeutungsspektrum besitzt, welches vielfältige säkulare und theologische Aspekte umfasst, die sich in den Tortendiagrammen widerspiegeln.

Das Tortendiagrammdisplay zeigt vier verschiedene Taxonomien, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Texte beziehen, welche als Belegzitate oder Belegstellenangaben im Wörterbuch verzeichnet sind.

Die einzelnen Aspekte der jeweiligen Taxonomie sind durch unterschiedliche Farben markiert.

– Das erste Tortendiagramm (von links) bezieht sich auf die Textsorte,
– das zweite auf eine Sachklassifikation,
– das dritte auf das wissenschaftliche Konzept der Sinnwelten[10]
– und das vierte auf die Kommunikationsintention der Quellentexte.

Im vorliegenden Beispiel zum Artikel *gnade* zeigen alle vier Tortendiagramme in der Gesamtansicht über alle Bedeutungen des Artikels eine relativ ausgeglichene und damit vielfarbige Verteilung der dargestellten Aspekte; dies passt zu der oben festgestellten Bedeutungsvielfalt des Wortes mit einem breiten Bedeutungsspektrum.[11]

10 Das Konzept der Sinnwelten wurde durch die Freiburger Linguistenschule etabliert und basiert auf der Annahme, dass alle historischen Texte fünf Sachgebieten (Sinnwelten) zugeordnet werden können; diese sind Alltag, Institutionen, Religion, Wissenschaft und Literatur. Für grundlegende Informationen zu diesem Konzept vgl. Bär et al. (2015: 287) und Schuster (2019: 224–226).

11 Die Gesamtansicht der Tortendiagramme zu *gnade* ist unter https://fwb-online.de/analyze/lemma/gnade.s.1f/?q=gnade&page=1#/gesamt/texte zu finden (Stand: Juli 2021).

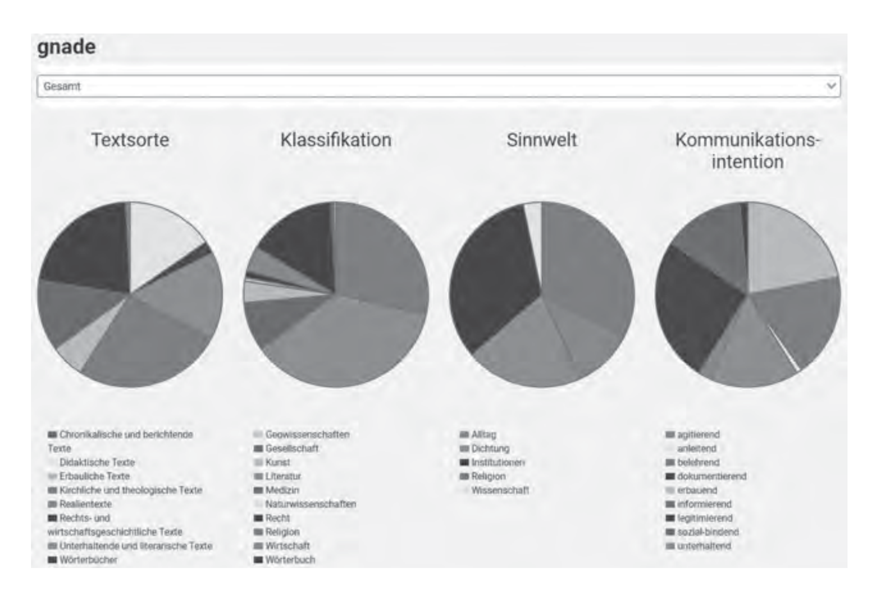


Abb. 5: Tortendiagrammdisplay zum Wörterbuchartikel *gnade* (Gesamtdarstellung).

Dieses Bild ändert sich jedoch deutlich, sobald man eine der theologischen Bedeutungen auswählt, wie z.B. die Bedeutung 1 („die Zuwendung Gottes gegenüber den Menschen"). Nun zeigen alle vier Tortendiagramme eine klare Dominanz von Texten und Textnutzungen, die mit Kirche und Religion verknüpft sind; dies wird hier v.a. durch die Farben rot und türkis markiert.[12]

12 Die Darstellung der Bedeutung 1 von *gnade* ist unter https://fwb-online.de/analyze/lemma/gnade.s.1f/?q=gnade&page=1#/1/texte zu finden (Stand Juli 2021).

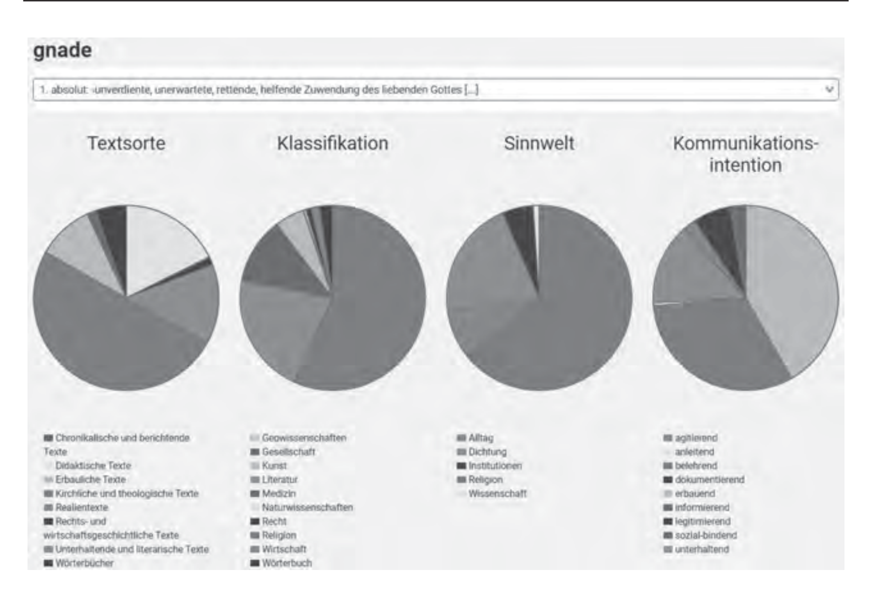


Abb. 6: Tortendiagrammdisplay zum Wörterbuchartikel *gnade* (Bedeutung 1).

Auch dieses Bild ändert sich wieder drastisch, wenn eine Bedeutung gewählt wird, die dem Rechtsbereich zuzurechnen ist, wie die Bedeutung 13 („Belieben, Willkür, Gutdünken“).

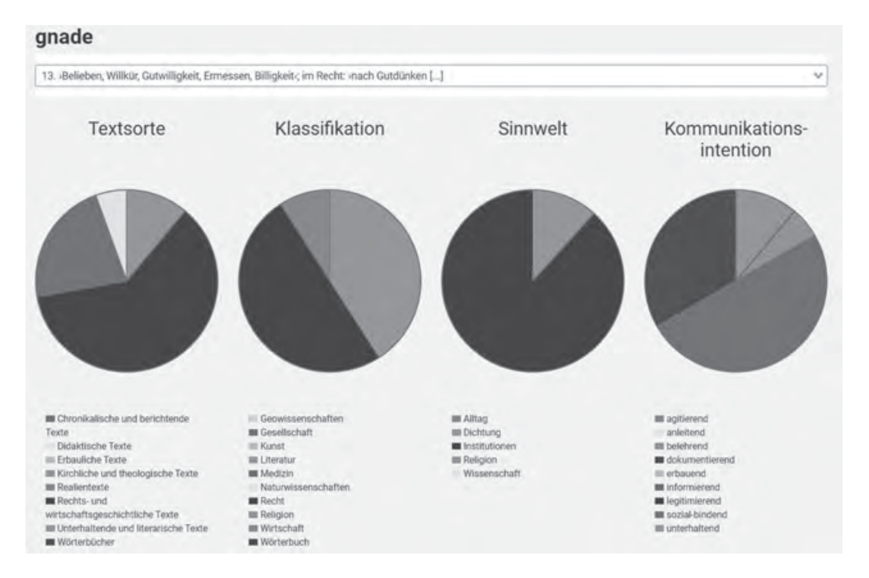


Abb. 7: Tortendiagrammdisplay zum Wörterbuchartikel *gnade* (Bedeutung 13).

Nun zeigen alle Tortendiagramme eine Dominanz von Textsorten und deren Verwendung, die mit Recht und Ordnung verbunden sind; dies wird hier durch die Farben grün und braun markiert.[13]

Wie so klar zu erkennen ist, gibt diese Art der Visualisierung deutliche Hinweise darauf, welche Bedeutung eines Wortes in welcher Textsorte, in welchen Sachzusammenhängen, in welchen Lebenskontexten und mit welchen Kommunikationsintentionen verwendet wurde. Daraus lassen sich nicht nur leicht Anregungen für weiterführende Forschungen in der Sprachgeschichte im Allgemeinen, sondern speziell auch bezüglich der Text- und Kommunikationsforschung im Besonderen sowie der Kulturgeschichtsforschung gewinnen.

3.2 Bedeutungskarte

Als zweite aktuell in FWB-online verfügbare Visualisierung werden hier nun die Bedeutungskarten vorgestellt. Um diese Karten zu verstehen, muss man sich bewusst machen, dass es in der frühen Neuzeit, als das Frühneuhochdeutsche gesprochen und geschrieben wurde, keine einheitliche deutsche Hochsprache gab und dass zu dieser Zeit die Unterschiede zwischen den Dialekten größer waren als heute.

In unseren Daten haben wir die Angaben dazu, wo ein Zitat oder eine Belegstellenangabe verfasst wurde, hinterlegt. Dies nutzen wir hier dazu, auf einer Karte darzustellen, wo im deutschsprachigen Raum der Zeit ein Wort mehr oder minder regelmäßig bzw. gar nicht und wo es mit welcher Bedeutung genutzt wurde. Dieser Kartentyp zeigt die im Wörterbuch belegte Nutzung von Wörtern und deren Einzelbedeutungen in den deutschen Dialektgebieten durch unterschiedlich starke Einfärbung der entsprechenden Areale; je dunkler die Farbgebung eines Dialektraumes, desto dichter ist die Belegung des Wortes bzw. einer Bedeutung dort.

Dies lässt sich am Beispiel von zwei Wörtern demonstrieren, welche im Frühneuhochdeutschen beide (auch) die Bedeutung haben, die heute dem neuhochdeutschen Wort Lippe entspricht, nämlich der fleischige obere und untere Rand des (menschlichen) Mundes, dabei aber unterschiedliche Verbreitungsgebiete zeigen. Bei diesen Wörtern handelt es sich um *lippe* und *lefze*.[14]

13 Die Darstellung der Bedeutung 13 von gnade ist unter https://fwb-online.de/analyze/lemma/gnade.s.1f/?q=gnade&page=1#/13/texte zu finden (Stand Juli 2021).

14 Die beiden hier im Folgenden gezeigten Karten zu *lippe* und *lefze* entstammen der zum Entstehungszeitpunkt dieses Textes nur intern zugänglichen Arbeitswebseite des FWB-Projekts, da diese beiden Artikel im Juli 2021 noch nicht frei auf fwb-online.de zugänglich waren. Inhaltlich wird sich an den Karten mit Freischaltung der entsprechenden Artikel jedoch nichts ändern, lediglich das Screendesign wird leicht anders sein.



Abb. 8: Bedeutungskarte zum Wörterbuchartikel *lippe*.

Die erste Karte zeigt das Verbreitungsgebiet des Wortes *lippe*. Zu sehen ist, dass *lippe* in unserem Wörterbuch v.a. im mitteldeutschen Sprachraum und etwas weniger auch in Norddeutschland belegt ist, gar nicht jedoch im oberdeutschen Gebiet.

Die zweite Karte bezüglich *lefze* zeigt dagegen ein deutlich anderes Bild: *lefze* ist für den gesamten deutschen Sprachraum dokumentiert mit einem leichten Schwerpunkt in Oberdeutschland und hier v.a. im nordoberdeutschen Raum.



Abb. 9: Bedeutungskarte zum Wörterbuchartikel *lefze* (Bedeutung 1).

Gerade im Vergleich dieser beiden Befunde ist es auffällig, dass im modernen Deutsch das Wort „Lippe“ für den oberen und unteren Rand des Mundes benutzt wird, während wir „Lefze“ heute nur noch zur Bezeichnung der Lippen von Hunden oder Raubtieren verwenden. Das heißt also, dass das früher weiter verbreitete Wort *lefze* durch das einst nur regional verwendete *lippe* (zumindest partiell) verdrängt wurde.

Dieses Beispiel ist v.a. dadurch interessant, dass diese beiden Wörter eine wesentliche Rolle bei der Diskussion um den Einfluss Martin Luthers auf die Entwicklung der deutschen Hochsprache spielen. Es zeigt nämlich, dass – zumindest in diesem Fall – Luther das aus seiner angestammten ostmitteldeutschen Mundart stammende *lippe* benutzte und nicht das im Frühneuhochdeutschen am weitesten verbreitete Wort *lefze*, wie es viele Sprachwissenschaftler generalisierend immer wieder unterstellen. Und damit werden einmal mehr der ostmitteldeutsche Einfluss auf die neuhochdeutsche Sprache und hier v.a. auch der Einfluss der weit ausgreifenden

Publikationstätigkeit Luthers und im Besonderen seiner Bibelübersetzung deutlich.

So zeigt das Beispiel eindrücklich, dass diese Art der Datenvisualisierung eine große Zahl wertvoller Sprachbedeutungskarten liefern kann, die vielfältige interessante Einblicke zu den verschiedensten sprachlichen und/oder historischen Entwicklungen beisteuern können. Und diese Karten könnte man niemals händisch erstellen, da dies im Hinblick auf Arbeitszeit und Kosten bei Weitem zu aufwendig wäre.

3.3 Zeitleiste

Abschließend sei hier noch das Zeitleistenfeature gezeigt, das zurzeit erst in einer Betaversion vorliegt und deshalb graphisch und funktionell noch nicht optimiert, dennoch aber bereits funktionsfähig ist.[15] Den meisten Zitaten und Belegstellenangaben in FWB-online sind Angaben zu ihrer Entstehungszeit zugeordnet. Indem wir diese Informationen nutzen, können wir illustrieren, wann in dem Dreihundertjahreszeitraum, den das FWB abdeckt, ein Wort und seine Einzelbedeutungen in unserem Wörterbuch mehr oder weniger stark belegt sind.



Abb. 10: Zeitleiste zum Wörterbuchartikel *ablas* (Überblick über alle Bedeutungen).

15 Die folgenden drei Abbildungen zur Zeitleiste entstammen der nur intern zugänglichen Arbeitswebseite des FWB-Projektes, da dieses Feature im Juli 2021auf fwb-online.de noch nicht umgesetzt war. Inhaltlich wird sich bei der Umsetzung des Features auf fwb-online.de jedoch nichts Wesentliches ändern, lediglich das Screendesign wird anders sein, sodass die im Folgenden getroffenen Aussagen Bestand haben werden.

Unsere Zeitleiste basiert auf der Technologie der Heatmap, d.h. in einem Zeitraum ist die Belegung umso dichter, je dunkler die Einfärbung der entsprechenden Kachel ist. Die Heatmap bildet dazu unten auf der x-Achse die dreihundert Jahre unseres Berichtszeitraums ab und links auf der y-Achse alle Einzelbedeutungen eines Wörterbuchartikels sowie ganz oben die Gesamtbelegung.

Zur beispielhaften Darstellung des Features und seiner Möglichkeiten sei hier das Wort *ablas* gewählt, eines der Reizwörter der beginnenden Reformation. Auch dieses Wort hat – über die Bedeutung, die es zum Reizwort macht, hinaus – wieder ein breites Bedeutungsspektrum. Wenn wir uns die Zeitleiste zu *ablas* über alle Bedeutungen (in der Überblicksdarstellung in der obersten Reihe) ansehen, erkennen wir dennoch schon eine ausgesprochen dichte Belegung um 1530.

Dies wird vergleichsweise noch deutlicher, wenn wir nur die Bedeutung 6 auswählen, die theologische Bedeutung, die eine so große Rolle beim Beginn der Reformation gespielt hat:



Abb. 11: Zeitleiste zum Wörterbuchartikel *ablas* (Bedeutung 6).

Im Gegensatz zu dieser zeigen dann die (hier folgend untereinander angeordneten) säkularen Bedeutungen 4 („Nachlass, Minderung finanzieller Pflichten“) und 10 („Ablauf, Abfluss von Gewässern“) deutlich andere Schwerpunkte mit Ausschlägen im 15. und im späten 16. Jahrhundert.



Abb. 12a/12b: Zeitleiste zum Wörterbuchartikel *ablas* (Bedeutungen 4 und 10).

So zeigt sich schön, dass die Visualisierung der Entstehungszeit von Belegen wertvolle Hinweise darauf geben kann, in welchen Zeiträumen spezielle Wörter in ihren jeweils spezifischen Bedeutungen wichtig waren und oft genutzt wurden. Hierdurch lassen sich nicht nur sprachgeschichtliche, sondern auch kultur- und ideengeschichtliche Entwicklungen beobachten.

Zusammenfassend zu allen drei nun vorgestellten Visualisierungen von Wörterbuchdaten sei abschließend jedoch auch darauf hingewiesen, dass diese immer nur erste Hinweise und keinesfalls sichere Ergebnisse zu Entwicklungen und Tendenzen der Sprachgeschichte liefern können, da das zugrunde liegende Datenset von FWB-online natürlich nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem gesamten frühneuhochdeutschen Schriftgut umfasst. Aber immerhin wurde dieser Extrakt durch erfahrene Lexikografen ausgewählt und basiert auf einem ausgeglichenen Korpus des Frühneuhochdeutschen, das gewissenhaft exzerpiert wurde. Insoweit sind die zu Tage tretenden Ergebnisse alles andere als schiere Zufälligkeiten.

4. Fazit

Nach einem kurzen Einblick in die Suchmöglichkeiten von FWB-online wurden auch drei verschiedene Arten der Visualisierung der FWB-online-Wörterbuchdaten vorgestellt. Und der Aufsatz meines Kollegen Jan Schaffert in diesem Band wird eine weitere, noch in der Entwicklung befindliche, sehr faszinierende Visualisierungsart zeigen.

Aber auch so sollte schon jetzt deutlich geworden sein, welche Mehrwerte die digitale Lexikografie gegenüber reinen Printwörterbüchern zu erzielen im Stande ist. Bei der Betrachtung all dieser Features von FWB-online darf man aber nicht vergessen, dass solche Auswertungsmöglichkeiten nur erreichbar sind, wenn die zugrunde liegenden Wörterbuchdaten von hoher Qualität, klar strukturiert und v.a. auch eindeutig ausgezeichnet sind. Das Datenset von FWB-online erfüllt diese Erfordernisse, obwohl die Kerndaten, nämlich seine hohen Ansprüchen entsprechenden Wörterbuchtexte, ursprünglich allesamt aus dem gedruckten Wörterbuch stammen. Das Beispiel des FWB beweist also, dass eine solche tiefe, semantische Auszeichnung auch nachträglich entstehen kann. Dies wirft durchaus die Frage auf, ob sich der für FWB-online erfolgreich verfolgte Ansatz nicht auch auf andere nur gedruckt vorliegende historische Wörterbücher übertragen ließe und damit zur weiteren Erschließung dieses Teils unseres historischen Erbes dienen könnte. Um in einem bereits häufig gebrauchten Bild zu bleiben: Im Stil von *Jurassic Park* könnte man so vielleicht die Dinosaurier der Lexikografie zu einem neuem Leben erwecken.

Bibliographie

Bär, Jochen & Anja Lobenstein-Reichmann & Jörg Riecke (2015): Sprache in der Geschichte. In: Handbuch Sprache und Wissen. Hg. von Ekkehard Felder & Andreas Gardt. Berlin/Boston: de Gruyter, 267–290.

Reichmann, Oskar (2018): Das Frühneuhochdeutsche Wörterbuch (FWB). Von der Entstehung bis zur Digitalisierung. „Lexicographica“ 34, 279–357.

Schuster, Britt-Marie (2019): Sprachgeschichte als Geschichte von Texten. In: Handbuch Sprache in der Geschichte. Hg. von Jochen A. Bär & Anja Lobenstein-Reichmann & Jörg Riecke. Berlin/Boston: de Gruyter, 219–240.

Wolf, Henning (2016): Historische Lexikographie zwischen Tradition und Zukunft. Überlegungen zur Zukunftssicherung des Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs. In: Historische Lexikographie zwischen Tradition und Innovation. Hg. von Anja Lobenstein-Reichmann & Peter O. Müller. Berlin/Boston: de Gruyter, 307–330.

Wolf, Henning (2021): FWB-online – a brief insight into an online dictionary revealing information on historical linguistics, cultural history and the impact of time and geography on the German language in the early modern era. „Lexicographica“ 37, 227–245.

Die onomasiologischen Felder des Frühneuhochdeutschen als digitale Netzwerke

Jan Christian Schaffert (Göttingen)

Abstract: Die Onomasiologie und Wortfeldtheorie bergen in Kombination mit der digitalen Netzwerkanalyse ein erhebliches Potential, die anhand des FWB beispielhaft werden. Dessen onomasiologische Informationen können als Netzwerke visualisiert werden, die beliebige Bedeutungen und Kombinationen dieser oder den Gesamtwortschatz abbilden. Die Netzwerke erschließen dabei nicht nur versteckte lexikografische Informationen, sondern entsprechen in ihrer Form auch den Konzepten Triers und Weisgerbers. Da Bedeutungen umso stärker geclustert werden, desto mehr paradigmatische Relationen nachgewiesen sind, ergeben sich strukturierte Felder und im Ansatz sogar eine semantische Gliederung. Die Netzwerke können somit als Abbildungen jener sozialen Wirklichkeit aufgefasst werden, die über die Quellen des FWB erschlossen wird. Sie führen somit kulturhistorische Verhältnisse prägnant vor Augen, indem sie als System einer Zeichengesamtheit immer etwas über das Einzelzeichen aussagen, was einen erheblichen Erkenntnisgewinn darstellen kann

Keywords: Onomasiologie, Wortfeldtheorie, Netzwerkanalyse, Digital Humanities, Visualisierungsstrategie

1. Einleitung

Die Onomasiologie und Wortfeldtheorie bergen in Kombination mit der digitalen Netzwerkanalyse ein erhebliches Potential, welches über das *Frühneuhochdeutsche Wörterbuch* (FWB) deutlich gemacht werden kann, das die dafür notwendigen onomasiologischen Informationen liefert. Das FWB umfasst ca. 80.000 Artikel, die in Bedeutungspositionen gegliedert sein können, für die u.A. bedeutungsverwandte Lemmata oder Bedeutungsansätze angegeben werden. Da diese Bedeutungsverwandten systematisch in der Datenbank des FWB vorliegen, können sie genutzt werden, um onomasiologische Felder auf der Bedeutungsebene als digitale Netzwerke darzustellen, was einen erheblichen Mehrwert darstellt. Der vierte Bedeutungsansatz des Lemmas *stein,* der Edelstein, ergibt z.B. folgendes Netzwerk:

Abb. 1: Netzwerk *stein* 4 Tiefe 1

Da jeder Knoten einer Bedeutung und jede Kante eine Bedeutungsverwandtschaft entspricht, visualisiert das Netzwerk das Wortfeld, das durch die paradigmatischen Relationen definiert wird, die sich für *stein* 4 aus den Quellen ergeben. Da analoge Daten für alle Lesarten aller Lemmata vorliegen, ist es möglich, beliebige Netzwerke zu generieren. Hierbei handelt es sich natürlich nur um näherungsweise Rekonstruktionen echter Wortfelder, denn um in den Netzwerken sichtbar zu werden, müssen paradigmatische Relationen verschriftlicht, exzerpiert, erkannt, als relevant interpretiert und korrekt visualisiert werden. An jedem dieser Punkte kann die Information verloren gehen, indem sie z.B. nicht in den Quellen belegt ist, aus Platzgründen ignoriert oder durch die Software fehlerhaft ausgewertet oder dargestellt wurde. Dennoch sind deutlich mehrere Vorteile zu erkennen.

Anstatt von vornherein definierte Felder, wie z.B. Figurenkonstellationen (Braun & Ketschnik 2019), den Sinnbezirk des Verstandes (Trier 1931), das Feld der „Angst“ (Bergenholtz 1980) oder das um „alt“ (Becker 1991) darzustellen, visualisieren die Netzwerke näherungsweise den tatsächlichen frühneuhochdeutschen Sprachgebrauch. Sie sind somit Abbildungen jener sozialen Wirklichkeit, deren Ausgangspunkt die Rede ist, welche in den Werken der Quellen überliefert wurde (Trier 1974).

Zudem bieten die Netzwerke mehr Informationen, als einem Bedeutungsansatz entnommen werden können. Unter *stein* 4 ist z.B. nur *gemme* als bedeutungsverwandt notiert, das Netzwerk weist jedoch auch *achat*, *adamant* 1, *mergries* 2 und *mineral* aus. Da paradigmatische Relationen nicht linear sind, werden für einen Bedeutungsansatz nicht nur die Bedeutungsansätze erfasst, die bedeutungsverwandt sind (*gemme*), sondern auch jene, unter denen der zentrale Bedeutungsansatz (*stein* 4) als bedeutungsverwandt aufgeführt wird (*achat*, *adamant* 1, *mergries* 2 und *mineral*). Diese Informationen werden als Pfeile dargestellt und machen Strukturen sowie Gliederungen des Wortschatzes, die zwar im Wörterbuch enthalten, aber über die Artikel verstreut sind, sichtbar. Dies ermöglicht den Blick über den Artikel, über die Lieferung und sogar über den Band hinaus.

Von besonderer Bedeutung ist zudem die Darstellung der paradigmatischen Relationen der Bedeutungsverwandten eines zentralen Knotens

untereinander. Für das Netzwerk von *stein* 4 sind keine entsprechenden Relationen nachgewiesen, weswegen sich eine gleichmäßige lose Struktur ergibt. Im Vergleich mit dem Netzwerk von *brandeisen* 2 zeigt sich jedoch, welchen Einfluss die enge Vernetzung haben kann:

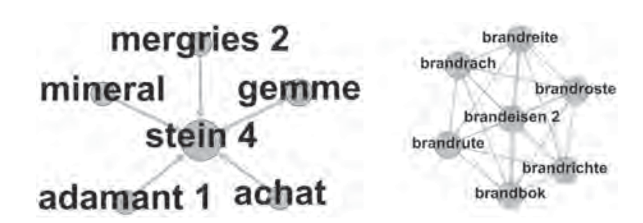


Abb. 2: Clusterung

Die unterschiedliche Clusterung der Knoten ergibt sich aus den grundlegenden Funktionsweisen der verwendeten Algorithmen ForceAtlas 2 (Jacomy et al. 2014) und OpenOrd (Martin et al. 2011), welche die Netzwerke in der Open-Source-Software Gephi (Cheven 2015) modellieren. Diese clustern Knoten nach gewissen Prämissen[1] umso stärker, desto mehr paradigmatische Relationen nachgewiesen sind. Da auf der Bedeutungsebene gearbeitet wird, werden Rückschlüsse auf die semantische Gliederung der Felder möglich, die aus dem Sprachgebrauch hervorgeht. Für *brandeisen* 2, *brandreite* usw. lassen sich z.B. analoge Syntagmen finden, wie *das brandeisen, die brandrute* usw. *in der küche sein*, was für die Bedeutungsverwandten von *stein 4* nur bedingt möglich ist. Zwar lassen sich *mineral* und *adamant finden* und fast alle *zieren,* aber nur im *mineral* ist *gold enthalten*, nur der *adamant* wird *gebrochen* und nur der *mergries* wird *den säuen zum fraß vorgeworfen*. Im Gegensatz zu den Bedeutungsverwandten von *stein* 4 sind *brandeisen* 2, *brandrute* usw. Synonyme, die in allen Kontexten austauschbar sind. Somit schließen die Netzwerke an die semantische Analysen der Wortfeldtheorie (z.B. Coseriu 1970)

1 Z.B. kann bestimmt werden, ob generell dichtere oder lichtere Netzwerke erstellt werden, wie viel Platz zwischen einzelnen Clustern bestehen soll, ob einzelne Kanten gelöscht werden sollen usw.

an, ermöglichen jedoch keine syntaktischen Inhaltsanalysen, die in der jüngeren Vergangenheit entwickelt wurden (Becker 1991; Helbing 1992), da diese Informationen im FWB zwar enthalten aber (noch) nicht auswertbar sind.

Beispielsweise weist das Lexem *gemme*, dessen Bedeutung im FBW als Edelstein oder Juwel umschrieben wird, keine paradigmatischen Relationen zu *adamant* 1 oder *achat* auf, obwohl dies zu erwarten wäre. Dies könnte auf eine der Ungenauigkeiten hinweisen oder eine logische Konsequenz der hauptsächlich metaphorischen Verwendung in Bezug auf Maria, die Mutter Jesu, sein. Letzteres wäre im Sinne Triers, nach dem „beobachtete Unstimmigkeiten [. . .] sprachgeschichtlicher Herkunft“ (Trier 1974: 129) sein können. Um dies zu ergründen, muss das Netzwerk erweitert werden, um mehr Rückschlüsse auf die Bedeutungsaspekte des zentralen Knotens zu ermöglichen. So kann das Netzwerk seiner intendierten Funktion, lexikalische Bedeutungen zu erfassen, nachkommen, indem über signifikante Cluster[2] Bedeutungsfelder herausgearbeitet werden.

2. Die Netzwerke

2.1 Einfache Netzwerke

Damit die Netzwerke als System einer Zeichengesamtheit etwas über das Einzelzeichen aussagen können, ist es häufig notwendig, die Bedeutungsverwandten der Bedeutungsverwandten zu betrachten. Dieses Verhältnis wird mit Tiefe beschrieben. In Netzwerken der Tiefe 2 wird für jedes Lemma und/ oder jeden Bedeutungsansatz, der bedeutungsverwandt mit dem zentralen Knoten ist, ein eigenes Wortfeld erschlossen. Dies führt zwangsläufig zu Clustern, welche die Semantik des zentralen Knotens in den meisten Fällen besser erschließen, als ein Netzwerk der Tiefe 1.

Die Einfärbung des Netzwerks und die proportionale Größe der Knoten(beschriftungen) heben die Formseite hervor, was Rückschlüsse auf die

2 Dies meint solche, die aus so vielen und so diversen Bedeutungsansätzen bestehen, dass punktuelle Ungenauigkeiten, die beim Verfassen eines Artikels aus diversen Gründen entstehen können (Goebel & Lemberg & Reichmann 2011), nivelliert werden.

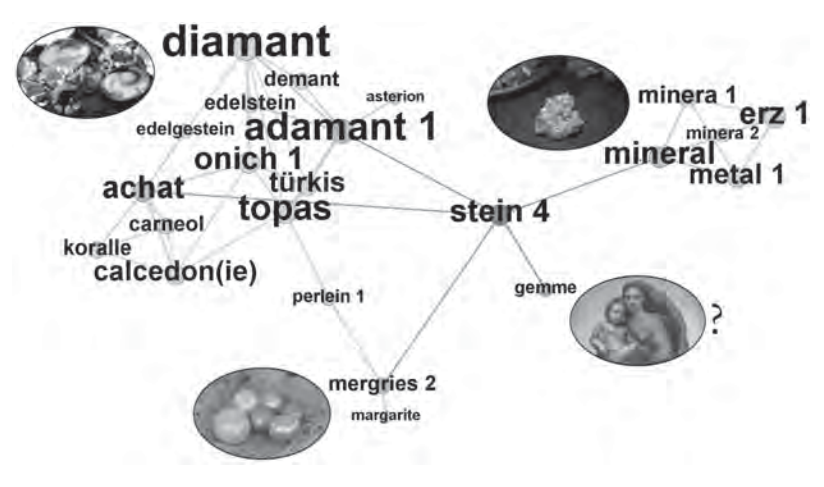


Abb. 3: Netzwerk *stein* 4 Tiefe 2

Semantik ermöglicht (Lutzeier 1993). Da keine Fragen zu Struktur eines onomasiologischen Paradigmas aufgrund von Darstellungsproblemen unbeantwortet bleiben müssen, wird die praktische Leistungsfähigkeit der Feldtheorie erhöht (van der Lee & Reichmann 1974). Über die Bedeutungsebene kann zudem die Inhaltsseite erschlossen werden, ohne dabei auf differenzierte paradigmatische Relationen, Aspekte oder syntaktische Informationen angewiesen zu sein. Anstatt das Lexem *stein* als Knoten zu definieren, mit den Lexemen *adamant*, *kies* oder *mauerziegel* zu vernetzen und mit Aspekten wie „natürlich vorkommendes Mineral“, „bearbeiteter Rohstoff“ die Gliederung zu bieten, realisieren die Netzwerke semantische Strukturen über die Clusterung von Bedeutungsfeldern.

Über *achat* und *adamant* 1 wird das Wortfeld der Edelsteinnamen erschlossen, über *mineral* das Wortfeld erzhaltigen Gesteins und die Verdichtung um *mergries* 2 deutet auf die Perle als Schmuck hin.[3] Dass *gemme* keine Bedeutungsverwandten aufweist, legt nahe, dass in den Quellen tatsächlich eine spezifische metaphorische Verwendung im Vordergrund stehen könnte, was dann klar die Grenzen der Netzwerke aufweist. Denn natürlich gibt es

3 Die auf den ersten Blick irritierende paradigmatische Beziehung zwischen *perlein* 1 und *topas* lässt sich über ein Orientierungsfeld erklären, das unter *topas* anstelle der Bedeutungsverwandten notiert wurde. Orientierungsfelder können anstatt von Bedeutungsverwandten innerhalb der Bedeutungsverwandten Wörter notiert werden, wenn sich dies aus den Quellen ergibt, was dann aber ein Problem für die Datengrundlage ist, da sich so irritierende Kanten zwischen Knoten ergeben, die keine Bedeutungsverwandten sind.

das Wortfeld der metaphorischen Bezeichnungen für Maria, allerdings sind diese nicht so im FWB notiert, dass sie ohne weiteres ausgewertet werden können. Dennoch können die Felder, die über *achat*, *adamant* 1, *mergries* 2 und *mineral* an *stein* 4 geknüpft sind, als Bedeutungsfelder interpretiert werden, über die semantische Nuancierungen von *stein* 4 deutlich werden. Die Netzwerke entsprechen somit grundlegend Trier-Weisgerber, ermöglichen jedoch auch semantische Analysen im Rahmen der Feldtheorie (Coseriu 1970). So kann die Bedeutung des zentralen Knotens nuanciert erfasst werden, da „vom Gefüge des Ganzen her [. . .] seine inhaltliche begriffliche Bestimmtheit" offenbart wird (Trier 1931: 2). Dies gilt natürlich auch für alle anderen Bedeutungsansätze des Lemmas *stein*, die parallel zu *stein* 4 dargestellt werden können. So würden auch jene abgebildet und über eventuelle gemeinsame Bedeutungsverwandte miteinander in Beziehung gesetzt, die mit *kies* oder *mauerziegel* verknüpft sind. So ist das gesamte Wortfeld von *stein* auf der Bedeutungsebene darstellbar.

2.2 Komplexe Netzwerke

Es können auch mehrere Bedeutungsansätze gleichzeitig als Ausgangspunkte gewählt werden. Anstelle von *stein* geschieht dies für *got*, da so weitere zeichenhafte Aspekte deutlicher werden. Im FWB sind für das Lemma *got* acht Bedeutungen angesetzt, die folgendes Netzwerk ergeben:

Die ersten drei Bedeutungen sind der Vater (gelb, um *got* 1 auf der linken Seite des Netzwerks), der Sohn (blau, um *got* 2 auf der rechten Seite des Netzwerks) und der Heilige Geist (rot, gelb, um *got* 3 im oberen Teil des

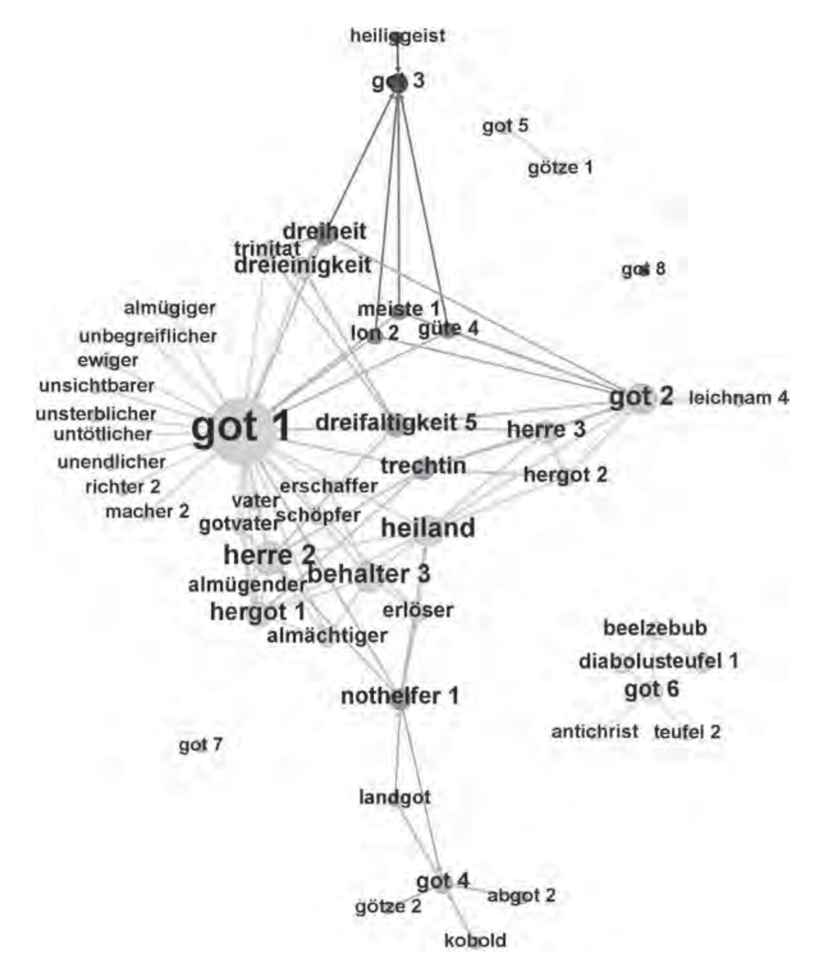


Abb. 4: Netzwerk *got* 1–8 Tiefe 1

Netzwerks). Im Kontext des trinitarischen Aspektes existieren natürlich auch Bedeutungsansätze und Lemmata, die mit zwei oder drei Bedeutungsansätzen bedeutungsverwandt und durch die Mischfarben grün (*dreifaltigkeit* 5 und *trechtin*) und braun (*dreiheit*, *meiste* 1, *lon* 2 und *güte* 4) gekennzeichnet sind. Die sich ergebenden Verhältnisse zeigen, dass *got* 1 den Großteil der Semantik bestimmt, in dieser bereits mehrere Bedeutungsaspekte erkennbar sind: Die Dreifaltigkeit, Gott als Herrscher und Erlöser sowie eine Reihe bezeichnungsfähiger Eigenschaftsbezeichnungen. Im Gegensatz dazu sind für *got* 2 und 3 nur punktuell spezifische Semantiken nachweisbar. Neben

den Synonymen *hergot* 2 und *herre* 3 ist für *got* 2 nur mit *leichnam* 4 eine spezifische Bedeutungsnuance, die der Körperlichkeit, nachweisbar. Gemeinsame Nuancen mit *got* 1 sind *trechtin* und *dreifaltigkeit* 5, die beide den Vater und den Sohn als Einheit bezeichnen. *got* 3 weist mit *heiliggeist* ebenfalls nur eine Nuance auf. *dreiheit*, *güte* 4, *lon* 2 und *meiste* 1 teilt sich *got* 3 mit 2 und 1. *dreiheit* und *meiste* 2 verweisen auf die Trinität und machen so deutlich, dass für die Synonyme *dreieinigkeit* und *trinitat* Ungenauigkeiten vorliegen, weil paradigmatische Relationen fehlen. *güte* 4 und *lon* 2 beschreiben mit der Gutheit und Güte Gottes sowie dem den Menschen im Jenseits zuteilwerdenden Lohn für ihre irdische Arbeit allgemeine Eigenschaften, die für alle Aspekte der christlichen Gotteskonzeption gelten. Darüber hinaus lässt sich auch ablesen, dass die Bedeutungen des Heiligen Geistes und Sohnes in der frühen Neuzeit fast gänzlich im Kontext des Vaters aufzugehen scheinen und/oder mit *got* 1 die anderen beiden Naturen Gottes häufig mitgedacht wurden.

Neben dem christlichen Gott können mit dem Lexem *got* natürlich auch heidnische Götter bezeichnet werden. Diese werden ebenfalls im Netzwerk dargestellt und sind über den Bedeutungsansatz *nothelfer* 1 mit dem christlichen Bedeutungsfeld verbunden. Dem Heiden war der heidnische Gott in der Not ebenso ein Helfer, wie der christliche Gott dem Christen. Daneben können auch unterschiedlich große disjunkte Netzwerke wie *got* 5 bis 8 erkannt werden, was so auf eine höhere semantische Distanz zum Hauptnetzwerk hinweist. Dieses Verhältnis kann natürlich auch lemmaübergreifend genutzt werden, indem zwei oder mehr onomasiologische Felder miteinander in Beziehung gesetzt werden, um so Lemmata und / oder Bedeutungsansätze zu differenzieren oder Bedeutungsverwandtschaften genauer zu fassen.

2.3 Vergleichende Netzwerke

Komplexe Netzwerke weiten das Prinzip mehrerer zentraler Knoten auf mehrere Lemmata aus, was vergleichende Analysen ermöglicht. Beispielsweise können die Lemmata *ritter, reiter* und *reuter* miteinander in Beziehung gesetzt werden, um Semantiken zu differenzieren und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Dieses Netzwerk zeigt, dass sich um das allgemeine Konzept eines berittenen Kriegers (*reiter* 3) drei Cluster ausbilden, deren Zentren *ritter* 1; 2, *reuter* 1 und *ritter* 5 sind. Das Cluster von *ritter* 1; 2 umfasst dabei sowohl das

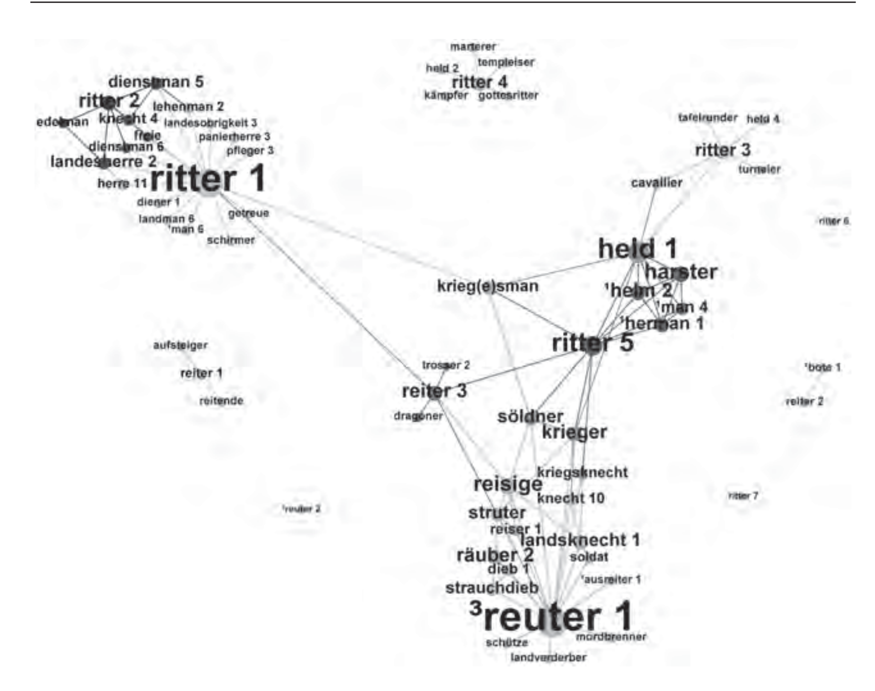


Abb. 5: Netzwerk *ritter*, *reiter*, *reuter* Tiefe 1

Konzept des Ritters im Sinn der *ordo militiae* als auch als Angehörigen einer ständisch gefassten Gruppe. Beide sind über *dienstmann* 5; 6, *freie*, usw. eng vernetzt und zeigen so, dass beide Konzepte Machthaber und Diener umfassen. Zudem werden über die Bedeutungsverwandten von *ritter* 1 die sozialen Implikationen deutlich, die an diese Idealvorstellung geknüpft sind. Da sich die Semantik von *reuter* 1 sowohl aus den Bedeutungsansätzen der für Sold kämpfenden als auch dem negativ konnotierten Wortfeld *räuber* 2, *dieb* 1, *mordbrenner* etc. ergibt, kann ³*reuter* 1 als Gegensatz zu den gesellschaftlichen Idealen in *ritter* 1; 2 aufgefasst werden. *ritter* 5 beschreibt wie *reiter* 3 einen zu Pferd kämpfenden Menschen, ist jedoch positiver behaftet, was durch den vernetzten *ritter* 3, den idealtypischen Ritter, der häufig mit den Protagonisten diverser epischer Gattungen assoziiert ist, deutlich wird. Das Netzwerk macht also drei Typen eines berittenen Kämpfers greifbar, die z.T. durch weitere Vernetzungen nuanciert werden und von semantisch abweichenden Bedeutungen differenziert werden können. Wie bei *got* liegen auch hier disjunkte Netzwerke vor, die z.B. mit dem reitenden Boten in *reiter* 2 auf eine hohe semantische Distanz zum Hauptnetzwerk hinweisen.

2.4 Das Netzwerk des Gesamtwortschatzes

Alle bisherigen Netzwerke sind Ausschnitte eines Gesamtnetzwerks, in dem alle Bedeutungsansätze des FWB, für die mindestens eine Kante vorliegt, dargestellt werden. Denn: „Nicht das Einzelzeichen sagt etwas; nur das System der Zeichengesamtheit kann etwas sagen angesichts des Einzelzeichens" (Trier 1931: 6).

In diesem Netzwerk treten diverse Gliederungen des Wortschatzes deutlich hervor (Trier 1974): Substantivische (blau, oben links und unten rechts), adjektivische (gelb, oben rechts) und verbale Wortfelder (grün, unten links)

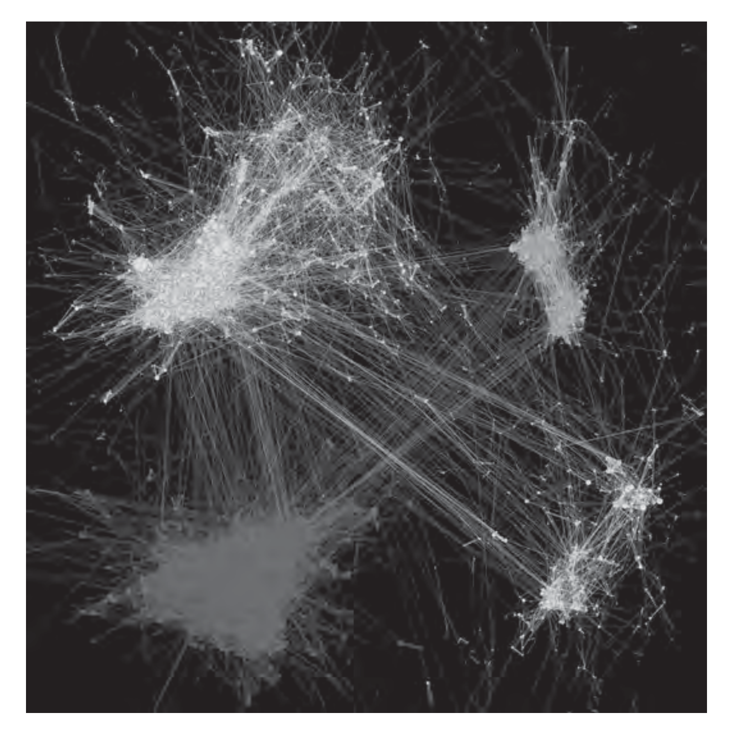


Abb. 6: Gesamtnetzwerk des FWB

sind ebenso zu erkennen, wie Makrostrukturen in ihnen, die grob der Auffächerung im Sinne Weisgerbers entsprechen (Weisgerber 1964). Anstatt jedoch durch eine Theorie determiniert zu sein, ergeben sich die FWB-Netzwerke automatisch aus der überlieferten Rede. Auffällig sind die Wortarten übergreifende Kanten, da klar getrennte Felder zu erwarten wären (Lutzeier 1995). Diese Kanten basieren hauptsächlich auf Homonymen wie *fest*, deren

Wörterbuchartikel noch nicht geschrieben wurden, die aber bereits unter Artikeln verschiedener Wortarten als Bedeutungsverwandte notiert sind. *fest* ist beispielsweise sowohl für das Substantiv *kurzweil* als auch das Adjektiv *standhaft* als bedeutungsverwandt notiert, ohne dass eine Unterscheidung der Wortarten stattfindet. Dies ist eine Konsequenz des noch nicht abgeschlossenen FWB. Die Disambiguierung wird mit dem Voranschreiten des Projektes möglich. Abseits der Wortarten übergreifende Kanten ergeben die Algorithmen aus den FWB-Daten die zu erwartenden Abgrenzungen, Differenzierungen, unterschiedlichen Größen und Schachtelungen für Felder, die so einen Platz in der Gegliedertheit des Wortschatzes erhalten (Lutzeier 1995). Die Visualisierung der Wortfelder als Netzwerke lässt direkt erkennen, dass die Felder zwischen Einzelwort und Wortschatz liegen, und nie denselben Knoten beinhalten (Trier 1931). Dies macht das Erfassen diverser Sinnbezüge möglich. So sind zwei getrennte substantivische (oben links und unten rechts) und adjektivische (oben rechts) Felder zu erkennen, in denen wiederum semantische Verdichtungen hervortreten, in denen neben Bedeutungsverwandten auch sprachlich geschaffene Similaritäten geclustert werden. So bezeichnen *got* und *götze* verschiedene Konzepte, können jedoch in bestimmten Kontexten ähnlich verwendet werden. Die Bedeutungsansätze von *got* und *götze* werden somit, sofern es sich nicht um Übertragungen handelt,[4] vergleichsweise nah beieinander angeordnet sein. Somit werden in den zentralen Clustern jene Konzepte deutlich, die zentral für die soziale Wirklichkeit der frühen Neuzeit waren.

Die Zentren dieser Cluster bilden die zentralen Semantiken von Kulturwörtern oder gesellschaftlich bindenden Ausdrücken, wie *tugend* 1, *letzen* 2 oder *gut* (Adj.) 3, um die die Cluster der Gebrauchsgegenstände (*kanne,*

4 Übertragungen werden aufgrund ihrer geänderten Semantik in einem anderen Cluster verortet. Liegen zwei Bedeutungsansätze eines Lemmas weit auseinander, kann daher eine Übertragung angenommen werden, wie es z.B. bei *karfunkel* 1 mit dem Wortfeld *diamant, onyx, perle* etc. und *karfunkel* 2 mit *aussaz* 3, *geschwür, rotlauf* der Fall ist.



Abb. 7: Das Wortfeld der Substantive

gewand), Orte (*dorf, markt, kloster*) usw. gruppiert sind. Dazu kommen die Personenbezeichnungen, deren Cluster bereits in Abb. 6 deutlich zu erkennen und in positive (*amptman*), negative (*dieb* 1) und neutrale (*nar* 1) gegliedert sind. Besonders aufschlussreich sind die Beziehungen der Verdichtungen zueinander, da sich so kulturhistorische Paradigmen teilweise ergründen lassen. Beispielsweise scheint *tugend* 1 über *ordnung* 1 an das Konzept der *steuer* geknüpft zu sein und diese wiederum an *arbeit* 1.

Somit bieten die Netzwerke einen zwar rudimentären aber ausbaufähigen Ansatz, um das „Weltbild einer Muttersprache aus der unbewussten Selbstverständlichkeit seines Wirkens in die Helle wissenschaftlicher Erkenntnisse" (Weisgerber 1964: 73) zu bringen, was besonders deutlich wird, wenn man die zentralen Cluster vergrößert, da so die engere und fernere Benachbarung im Sinne Triers (Trier 1931) deutlich erkennbar werden:

Um das zentrale Feld von *tugend* 1 gruppieren sich Felder, die ähnliche Konzepte beschreiben und die umso spezifischere Bedeutungsaspekte abbilden, desto weiter sie von *tugend* 1 entfernt sind. Für Bedeutungsansätze, die

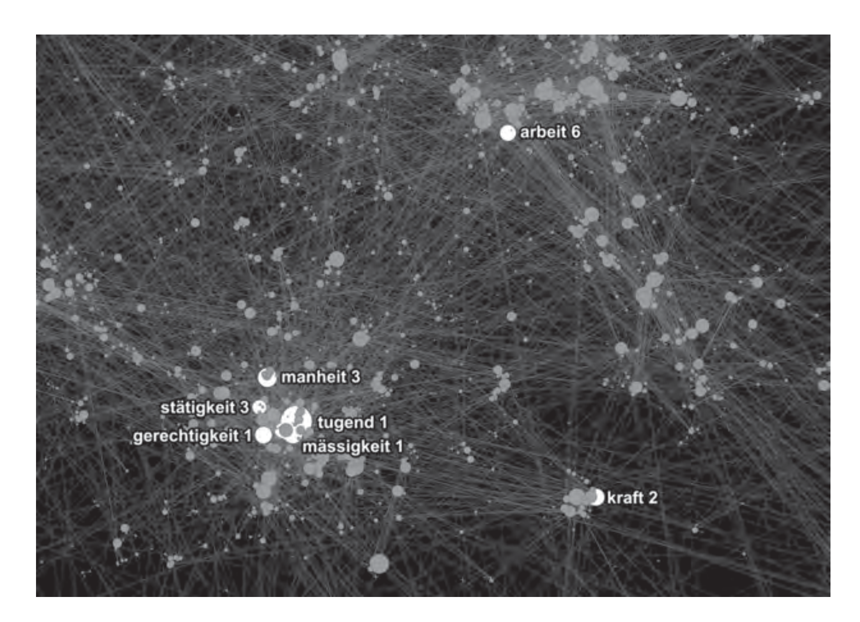


Abb. 8: Das Tugendcluster

viele gleiche Seme haben, werden mehr paradigmatische Relationen nachgewiesen, was zu einer stärkeren Clusterung führt.[5] Dies ist z.B. für *gerechtigkeit* 1, *keuschheit, manheit* 3, *mässigkeit* 1 und *sätigkeit* 3 der Fall, die eng mit dem *tugend*-1-Cluster vernetzt sind. Weiter entfernte Bedeutungsverwandte sind meistens der einzige mit *tugend* 1 vernetzte Knoten in einem gänzlich anderen Feld. So erschließt z.B. *kraft* 2 das Wortfeld *almacht*, *gewalt*, *vermögen*, *wille* usw. und *arbeit* 6 das Wortfeld *ampt*, *dienst*, *müe*, *zucht* usw., womit zwei spezifische Nuancen der Semantik von *tugend* 1 direkt aus dem Netz ablesbar sind.

Das onomasiologische Netzwerk, das auf dem FWB basiert, stellt somit eine stimmige Darstellung jener Wortfelder dar, die von de Saussure (de Saussure 1967) erstmals beschrieben, von Trier begründet und von Weisgerber weiterentwickelt wurden. Da die Netzwerke zu jeder Einzelbedeutung erstellt und beliebig kombiniert werden können, ist es möglich, kulturhistorische Konzepte über die so entstehenden Vernetzungen zu erfassen. Über die vernetzten

5 In seltenen Fällen kann ein Knoten mit so vielen anderen Knoten vernetzt sein, die alle in eigenen Clustern verortet sind, sodass der ursprüngliche Knoten schwer einem einzelnen Cluster zuzuordnen ist. Dies ist z.B. auch für *stein* 4 der Fall, um den im Gesamtnetzwerk nur *gemme*, *margarite* und *mergries* 2 angeordnet sind. Solche Verhältnisse weisen auf Hyperonyme mit bedeutungsverwandten Hyponymen hin.

Einzelsemantiken, die jeweils einem kulturellen Konzept entsprechen, kann „ein wirkliches geschichtliches Geschehen“ (Trier 1974: 117) nachverfolgt werden, da „in der Art der sprachgegebenen Ausgliederung, Darstellung und Aufschließung des Weltinhalts eine Änderung vor sich geht, wo die Sprachgemeinschaft in C um anderes weiß, als sie in A wußte“. Die Netzwerke können daher zum Verständnis von kulturellen Konzepten beitragen und die Einzelbedeutungen nuancieren. Dies dürfte Forschungsfragen beantworten, neue aufwerfen und jene versteckten lexikografischen Informationen erschließen, auf die bereits vor 25 Jahren mit einem hypothetischen kumulativ arbeitenden onomasiologischen Wörterbuch hingewiesen wurde (Goebel & Lemberg & Reichmann 2011).

3. Ausblick

Ein absoluter Mehrwert, der jedoch noch in weiter Ferne liegt, wäre der diachrone oder komparatistische Vergleich der frühneuhochdeutschen Wortfelder mit denen anderer deutscher Sprachstufen oder anderer Sprachen. So könnten ganz neue Blickwinkel auf das Frühneuhochdeutsche oder die jeweilige andere Sprache eingenommen werden, indem die deskriptive und historische Sprachwissenschaft ineinandergreifen (Trier 1974). Natürlich können auch in dem vom FWB behandelten Zeitraum von 350 Jahren diachrone Untersuchungen angestrebt werden, dies ist jedoch aufgrund der Datengrundlage nur punktuell möglich.[6]

Wesentlich realistischer ist die zukünftige Anreicherung der Kanten der Netzwerke mit Informationen, die sich aus dem FWB ergeben. Hierbei könnte es sich z.B. um die Ergänzung von Antonymen oder die Unterscheidung von Synonymen und Orientierungsfeldern handeln.

Bibliografie

Becker, Hans-Joachim (1991): Das Feld um „alt“. Heidelberg: Winter.

6 Pro Bedeutungsverwandtschaft ist im FWB in den allermeisten Fällen nur eine einzige Quelle zitiert. Um paradigmatische Relationen diachron zu erfassen, müsste ein und dieselbe Relation jedoch mehrfach erfasst werden, um so, wie auch die Lemmata und Bedeutungsansätze, auswertbar zu werden.

Bergenholtz, Henning (1980): Das Wortfeld „Angst“: Eine lexikographische Untersuchung mit Vorschlägen für ein großes interdisziplinäres Wörterbuch der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett-Cotta.

Braun, Manuel & Nora Ketschnik (2019): Soziale Netzwerkanalysen zum Mittelhochdeutschen Artusroman oder: Vorgreiflicher Versuch, Märchenhaftigkeit des Erzählens zu messen. „Das Mittelalter“ 24, 1, 54–70.

Cherven, Ken (2015): Mastering Gephi Network Visualization. Birmingham: Packt Publishing.

Coseriu, Eugenio (1970): Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes. Tübingen: Narr.

De Saussure, Ferdinand (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hg. von Charles Bally & Albert Sechehaye, übersetzt von Herman Lommel. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter.

Goebel, Ulrich & Ingrid Lemberg & Oskar Reichmann (2011): Versteckte lexikographische Information. Möglichkeiten ihrer Erschließung dargestellt am Beispiel des Frühneuhochdeutschen Wörterbuchs. Lexicographica Series Maior 65. Berlin/Boston: de Gruyter [Reprint der ersten Auflage von 1995].

Helbig, Gerhard (1992): Probleme der Valenz- und Kasustheorie. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 51).

Jacomy, Mathieu & Tommaso Venturini & Sebastien Heymann & Mathieu Bastian (2014): ForceAtlas2, a Continuous Graph Layout Algorithm for Handy Network Visualization Designed for the Gephi Software. „PLoS ONE“ 9 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098679>

Lutzeier, Peter Rolf (1995): Lexikalische Felder – was sie waren, was sie sind und was sie sein können. In Gisela Harras (Hg.), Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen. Berlin/New York: de Gruyter (Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1993), 4–29.

Martin, Shawn & W. Michael Brown & Richard Klavans & Kevin W. Boyack (2011): OpenOrd: An Open-Source Toolbox for Large Graph Layout. In: Proceedings of SPIE – The International Society for Optical Engineering 7868:786806.

Reichmann, Oskar (1989): Lexikographische Einleitung. In Frühneuhochdeutsches Wörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter, Bd. 1, 1–164.

Trier, Jost (1931): Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.

Trier, Jost (1974): Deutsche Bedeutungsforschung. In Jost Trier & Antony van der Lee & Oskar Reichmann (Hg.), Aufsätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie. The Hague: Mouton, 110–144.

Van der Lee, Anthony & Oskar Reichmann (1974): Einführung in die Geschichte der Feldtheorie. In Jost Trier & Antony van der Lee & Oskar Reichmann (Hg.), Aufsätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie. The Hague: Mouton, 9–39.

Weisgerber, Leo (1964): Das Menschheitsgesetz der Sprache als Grundlage der Sprachwissenschaft. 2., neubearb. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Interjektionen in Wörterbüchern und in Texten

Simona Leonardi (Genua)

Abstract: Obwohl bereits in der klassischen Rhetorik als Wortart erfasst, gelten Interjektionen nach wie vor als exzentrische Wortklasse. Als „Wörter des Gesprächs“ (Burger 1980) haben Interjektionen in geschriebenen Texten (Koch & Oesterreicher 1994) Zugang gefunden, d.h. als „Spuren der Mündlichkeit“ (Testa 1991).

Die Analyse der lexikografischen Beschreibung von Interjektionen in Daniel Sanders Wörterbuch sowie im Owid-Neologismenwörterbuch und historischen Wörterbüchern bestätigt auf der einen Seite die Exzentrik der Wortklasse Interjektion, auf der anderen ihre Zugehörigkeit zur Dynamik des Wortschatzes, und zwar sowohl auf diachronischer als auch auf diatopischer Ebene. Recherchen in digitalen Textkorpora erlauben eine genauere Datierung bzw. Rückdatierung der Erstbelege.

Keywords: Interjektionen, Lexikografie, Lexikologie, Wortartenkategorisierung, Wortschatzdynamik

1. Einleitung

Interjektionen wurden bereits in der klassischen lateinischen Rhetorik als Wortart erfasst: Donatus’ Definition von *Interiectio* (d.h. „etwas Dazwischengeworfenes“) lautet „pars orationis significans mentis affectum voce incondita“ (Donatus 2010, s.v. *De interiectione*). In der griechischen grammatischen Tradition wurden solche Partikel allerdings meist als Subklasse des Adverbs angesehen (für die Forschungsgeschichte s. zusammenfassend Ehlich 2007 und Balnat & Kaltz 2008; detaillierter zur griechischen Tradition Lallot 1998: 228–229).

In der Linguistik wird zwischen „primären Interjektionen“, wie z.B. *oh*, *ach*, *ah* oder *au*, und „sekundären Interjektionen“, wie z.B. *Mist* oder *ach Gott*, unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf den Psychologen Wilhelm Wundt Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Nach Wundt (1900/1904) gelten die primären Interjektionen als Überreste nichtsprachlicher „Naturlaute“:

> „Primär“ wollen wir sie nennen, weil sie die ursprünglichsten sind, und weil sie den Charakter von Naturlauten vollständig bewahrt haben. Mit der eigentlichen Sprache in gar keiner inneren Verbindung stehend, bilden sie gleichsam vereinzelte Trümmer einer vorsprachlichen Stufe, die den Zusammenhang der Rede unterbrechen (Wundt 1904: 307–308)

Die „sekundären Interjektionen“ fasst Wundt hingegen als eine sprachliche Form „reine[r] Gefühlsäußerungen“ auf (Wundt 1904: 309).

Trotz der langen grammatischen Tradition gelten Interjektionen nach wie vor als „exzentrische Wortklasse“ (s. Trabant 1983: 73–74; Ehlich 1986; 2007; Nübling 2004). Diese Exzentrik betrifft sowohl die *Formen* der Interjektionen als auch deren *Funktionen* sowie ihre *Syntaktik* (Ehlich 2007: 426). Unter *formalem* Aspekt ist es schwierig, Interjektionen von anderen akustisch-formalen Phänomenen abzugrenzen, und zwar auf der einen Seite von Phänomenen sprachlicher Art, Onomatopoetika, und auf der anderen von interaktionell-kommunikativen Phänomenen nichtsprachlicher Art, wie z.B. Schreie oder Seufzen, zu unterscheiden. Was die *Funktion* anbetrifft, fokussieren die Definitionen der Interjektion in Wörterbüchern, Lexika und Grammatiken – wie bereits Donatus’ Definition – auf ihre Funktion als Ausdruck einer Emotion oder Gemütsbewegung. Nach Ehlich (2007) führt die Unklarheit dieser Bestimmung dazu, dass heterogene „Ausdrücke für Gefühle“ den Interjektionen zugezählt werden, z.B. *Mist* (d.h. die sogenannten sekundären Interjektionen). Nach einer solchen „Expansion“ können „alle möglichen Ausdrucksweisen wie das alltägliche ›Fluchen‹ / engl. ›swearing‹ mit zu den Interjektionen“ (Ehlich 2007: 427) gerechnet werden.

Das Verständnis von Interjektionen als etwas „Dazwischengeworfenes“ (*interiectio*) weist schließlich ex negativo auf die syntaktische Bestimmung von Interjektionen hin, d.h. auf ihre syntaktische Isoliertheit. Dementsprechend gelten Interjektionen als holophrastisch, denn als eigenständige Äußerungen haben sie die *Funktion* von Sätzen – obwohl sie nicht die *Struktur* von Sätzen haben. Die syntaktische Exzentrik von Interjektionen hängt damit zusammen, dass Interjektionen ein diskursives Phänomen sind; ihre Exzentrik ist „die Exzentrik eines sprachlichen Phänomens, das der verallgemeinerten Grundlage der Grammatik-Schreibung und schriftlichen Sprachdokumenten gerade nicht zugehört“ (Ehlich 2007: 428). Nübling (2004: 12) weist darauf hin, dass aus der Forschungsliteratur der Eindruck entsteht, „Interjektionen [seien] eine bunte Mischung oder eine Art Sammelbecken disparaten, sich jeglicher Klassifizierung widersetzender, am äußersten Rande des Sprachsystems, wenn nicht sogar der Sprachlichkeit befindlicher Elemente“. Nübling befürwortet eine engere, „prototypische“ Definition von Interjektion, mit Fokus auf den „Ausdruck einer spontanen Emotion“ (Nübling 2004: 13); sie schlägt auch vor, Interjektionen im engeren Sinn von Onomatopoetika zu unterscheiden: Während die Ersteren Gefühle ausdrücken, dienen die Letzteren zur Schall- und Nachahmung.

Eine detailliertere Analyse des Forschungsstands und der noch offenen Fragen zur Kategorisierung von Interjektionen ist jedoch nicht das Ziel dieses Beitrags. Es geht vielmehr darum,

1) auf der Grundlage der Einträge von Interjektionen in Wörterbüchern auf ihre Konventionalität und Diachronie hinzuweisen (§ 2);
2) erste Ergebnisse einer Analyse der Auffassung von Interjektionen in Daniel Sanders Wörterbuch (1860–1865) sowie in historischen Wörterbüchern darzustellen (§ 3).

2. *Interjektionen, Konvention und Variation*

Die Forschung über die gesprochene Sprache, v.a. im Bereich der Konversationsanalyse und der Pragmatik, hat viel zu einem besseren Verständnis von Interjektionen im Gespräch beigetragen – Antworten auf viele Fragen stehen noch aus. Im Rahmen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zählt Erving Goffman (1978) Interjektionen den Partikeln zu, die er *response cries* nennt – darunter Ekel- und Schmerzensausrufe, Überraschungs- und Jubellaute oder Stöhnen bei Anstrengung. *Response cries* sind konventionalisierte Formen, die in einer ritualisierten Art und Weise strategisch für sozialkommunikative Zwecke eingesetzt werden können:

> A response cry doesn't seem to be a statement in the linguistic sense (even a heavily elided one), purportedly doing its work through the concatenated semantic reference of words. A remark is not being addressed to another – not even, it seems, to oneself So, on the face of it at least, even self communication is not involved, but only a simpler sign process whereby emissions form a source inform us about the state of the source – a case of exuded expression, not intentionally sent messages. One might better refer to a "vocalizer" or "sounder" than to a speaker. (Goffman 1978: 800)

Als „Wörter des Gesprächs" (Burger 1980: 53) haben Interjektionen in geschriebenen Texten Zugang gefunden (Testa 1991), denn sie werden als Spuren der medialen Mündlichkeit und der konzeptionellen Nähesprachlichkeit im Sinne von Koch & Oesterreicher (1985; 1994) eingesetzt.

Wie wenig selbst die primären Interjektionen als „Überreste nichtsprachlicher ›Naturlaute‹" im Sinne von Wundt angesehen werden können, zeigen u.a. diachronische[1] und diatopische Analysen: Unter den von Daniel Sanders (1860–1865) aufgeführten Interjektionen erscheint das Wort *Beu*, allerdings mit der Markierung „veraltet":

1 Einen diachronischen Überblick zu Interjektionen im Deutschen, v.a. mit Hinblick auf die Behandlung in Grammatiken, liefert Baeva (2000).

(1) **Bēū**! interj.: mundartl., veralt., etwa = halt! Fischart Garg. 99b (Sanders 1860–1865: s.v.)

Im *Owid-Neologismenwörterbuch* ergibt eine Suche nach *Wortarten und Phrasenkategorie > Interjektion* drei Treffer: *bingo*, *ups* und *yep*:

(2a) **bingo**
Lesart: „gelungen“ Neologismus der 90er Jahre (*Owid-Neologismen-wörterbuch*, s.v.)
(2b) **ups**
Neologismus der 90er Jahre (*Owid-Neologismenwörterbuch*, s.v.)
(2c) **yep**
Lesart: „jawohl“ – Neologismus der 90er Jahre (*Owid-Neologismen-wörterbuch*, s.v.)

Es zeigt sich, dass Interjektionen konventionalisiert sind und demnach erlernt werden müssen (s. Nübling 2004: 16–17), obwohl sie im Fremdsprachunterricht kaum thematisiert werden (Ehlich 2007: 436). Abbildung 1 veranschaulicht anhand zweier Comics-Bilder die unterschiedliche lautliche Realisierung auf Deutsch (links) und auf Italienisch (rechts) der Interjektion, die „als Ausdruck des körperlichen Schmerzes“ (Duden, s.v. *Aua*; für das Italienische s. De Mauro, s.v. *ahi*) dient:





Abb. 1: Ausdruck des körperlichen Schmerzes auf Deutsch und auf Italienisch

Nicht anders als andere Wortarten sind Interjektionen der Dynamik des Wortschatzes unterworfen: Manche in früheren Jahren bzw. Jahrhunderten belegten Interjektionen kommen im aktiven Wortschatz nicht mehr vor (Bsp. 1), neue kommen hinzu (Bsp. 2). Darüber hinaus gibt es nicht nur einzelsprachlich, sondern auch regionalsprachlich unterschiedliche Interjektionen, wie Abbildung 2 aus dem *Atlas zur deutschen Alltagssprache* zeigt:

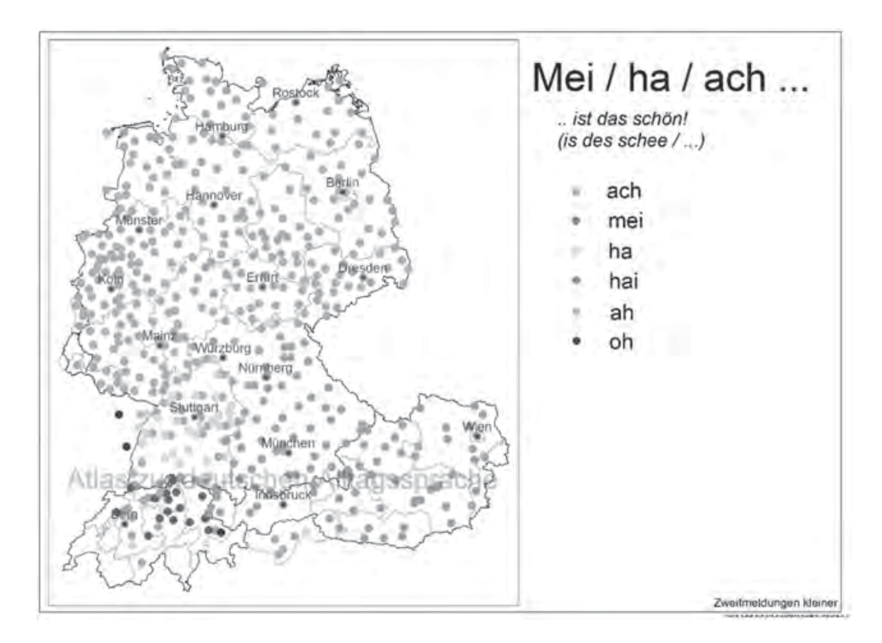


Abb. 2: Interjektion *(mei/ha/ach, .)*.(https://www.atlas-alltagssprache.de/r11-f2ij/)

Nach dem *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (s.v. *mei/ha/ach*) seien Aussagen wie *Ist das schön!!* „[z]um Ausdruck positiver Überraschung“ (ebd.) oft von Interjektionen eingeleitet: Im deutschen Sprachraum lässt sich eine deutliche diatopische Variation erkennen (s. Abbildung 2).

3. *Interjektionen in ausgewählten Wörterbüchern*

In der folgenden Darstellung werden zuerst (§ 3.1) die Kategorisierung von Interjektionen in Daniel Sanders *Wörterbuch der deutschen* Sprache (1860–1865) analysiert. Es folgt eine Untersuchung zu zwei historischen Wörterbüchern, nämlich zum *Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache* (Kluge 2012) und zum FWB-online.

3.1 Interjektionen in Daniel Sanders Wörterbuch

Das *Wörterbuch der deutschen Sprache* von Daniel Sanders (1860–1865) zeichnet sich durch eine besondere Aufmerksamkeit für die Gegenwartssprache

und die Sprache im Gebrauch aus. Dies schlägt sich u.a. in den vielen aufgenommenen Interjektionen nieder. Sanders Bezeichnung von „Interjektion", d.h. „ein Ausruf der Empfindung als Redetheil, einen Satz unentwickelt in sich schließend und ohne Einfluß auf die Fügung, ›Empfindelaut‹ etc." (Sanders 1860, s.v.), berücksichtigt sowohl das Merkmal des Emotionsausdrucks als auch das der syntaktischen Autonomie. Im Abkürzungsverzeichnis (Sanders 1860: VIII) steht es:

(3)
interj. Interjektion (Empfindelaut)

Nachdem er hier die weit verbreitete Entlehnung *Interjektion* verwendet hat, fügt Sanders in Klammern auch die von Wolke (s. dazu Wolke 1812: 105 f.)[2] vorgeschlagene Kategorie *Empfindelaut* hinzu, die auf den Gefühlsausdrück hinweist.

Klassifiziert als Interjektionen werden sowohl primäre Interjektionen im engeren Sinne, d.h. Ausdruck von Gefühlen (7a) als auch Onomatopoetika (7b) und weitere Zurufe (vgl. z.B. 4c, *Berlicke* als Zauberformel).

(4a)

Fī! *interj.:* Ausruf des Widerwillens, Ekels: womit man Einen beschämt: (Gräfin): Was war Das, Fräulein Nichte? Fi, ihr werft euch | ihm an den Kopf. Sch. 349b; Fi, schäme dich! V. 2, 52 v. 36; 4, 120; Mich . . . betrachtend, rümpfte sie „Fi!" mit den Lippen. Th. 20, 13; Fi! lispelt ganz in Glut das Fräulein, solche Dinge | zu sagen! W. 11, 172; Fi, fi doch, Demokrit! lispelte die schöne Myris, indem sie die Hand vor die Nase hielt. 13, 42; 20, 48 etc.
Anm. S. *Pfui*, das aber heftiger und entschieden, der Naturlaut des bis zum Ausspeien sich steigernden Ekels und tiefer Verachtung ist, während *fi* die Empfindung minder naturwahr, schwächer und feiner bez., wie sie z.B. in dem Munde des lispelnden Fräuleins lautet. Mhd. *fi*, lat. *phui*, phy, frz. *fi* etc. (Sanders 1860, s.v.; Hervorhebungen S.L.)

(4b)

Bāūm! *interj.:* den Glockenklang *nachahmend* (s. bam etc.): Und weil wir keine Glocken hatten, | so sangen wir Bum, B. dazu. G. 2, 206; Und das verfluchte Bim-B.-Bimmel . . ., | als wäre zwischen Bim u. B. | das Leben ein verschollener Traum. 12, 277 (Sanders 1860, s.v.; Hervorhebungen S. L.).

2 „Mit Empfindelauten aber verbindet man keine klare (sic!) Begriffe, weil dises si zu Wörtern erheben und si in einen der Redeteile versetsen wurde" (Wolke 1812: 106).

(4c)

Berlicke! *interj.:* Zauberformel, die sofortige, blitzschnelle Wirkung übt: Nimm an, daß ich B. riefe | und flugs mich eine gute Fei | zu Allem, was ich wünschte, schüfe. Pfeffel Po. 3, 5; Geister im Puppenspiel, die auf das schnell wechselnde B.! Berlocke! des muthwilligen Hanswursts nicht wissen, wie sie gehen oder kommen sollen. G. 23, 86 (Sanders 1860, s.v., Hervorhebungen S.L.).

Allerdings werden v.a. Onomatopoetika auch unter „intransitivem Zeitwort" (*intr.*) eingeordnet, z.B. *Bám(m),* das als „Nachahmung des Glockengeläuts" bezeichnet wird (Sanders 1860, s.v.). Die als *Interjektion* kategorisierten Lemmata werden in der Tabelle (1) aufgeführt (mit einem Sternchen * kennzeichnet Sanders Fremdwörter):

Tabelle 1: Als Interjektionen kategorisierte Ausdrücke in Sanders *Wörterbuch der deutschen Sprache*

Ách, Adieu, Ah!, Äh, Ahā!, Āhí!, Āhm, Ātsch, Aū, (Auf), Āūh!, Bā, Bā̄,
Bäbā̄, Báff, Báh!, Bánk, Bardāūz!, Básta, Bāū, Bāūm!, Bāūz!, Bēī!, Bēū!,
Bémberembembem, Berlicke, Bink!, Bisch!, Bláff!, Bóm(m), Bótz!, Brátsch,
Bravo!, Brekekéxkoax, Britsch (Pritsch)!, Br(r)!, Brúmm, Bst!, Búms, Búrli!,
Búrr!, Bútz, Chīka, *Citissime; Cīto, Dadā, Dáng!, Dáx, Dickedáck, Dideldúm,
Dip!, Dipp, Dōho!, Dóng!, Eh, é, Ēīa, Eppschī, *Evoe, Fallerā, ~ī!, Fī! Fifállera,
Flickermént, Fliggs, Fútsch, Gáck, Gélt, Glū!, Ha!, Hä!, Hamm, Harúsch!, Hásch!,
Hē, Hēī, Hém, Hólla! (◡ –), Hóp(p)!, *Hosianna, Hótt, Hourvāri!, Hr! – Hsch!
Húsa!, Hū!, Hū̄!, Hūf, Húm – hm, Húrr! Húrrah! (◡ –), Húsa!, Húsch, Húss!,
Hússa(h)!Hússa(h)! (–◡), Hútsch!, Hűtt, I!, Ja!, Jū!, Jü, Jūch, Kláng! Klápp!, Klick,
Kling!, Knáck, Knáll, Knátsch!, Knúrr!, Koáx, Kr!, Krách, Krásch!, Larifāri,
Lārum!, Leider, Lo!, Lúll, Mā̄(h)!, Március, Māū!, mein, Mitsch!, *Morbleu!,
Múff, Mūh!, Múm(m)!, Mútsch!, Ná!, Nā̄!, Nē, Noninō, Ō, Och!, Ōh! – Ohá, Ohī,
Páff, Páh!, Pāk!, Pátsch, Perdāūz, *Pēreat!, Pfui!, Ph!, Phāū!, Pīēp!, Pīp~ī!, Písch!,
Pladdradauz!, Plánsch, Plāūsch!, Plāūz, Póch!, Poh!, Prr!, Prrdauz, Prōsit, Pst!,
, Psch! – Pschách!, Pū!, Púmp!, Pūs!, Pūt, Quáck, Quāk, Quárr, Quīēk (Quīk,
Quick), Ráck, Rátsch!, Ritsch!, Ritz!, Rúm(m), Rúnd~a (◡–)!, Rútsch, Sá, Sä́,
Sácker, *Salve, Sch, Schlápp, Schlípp, Schmollis!, Schnápp, Schnedderedéng,
Schnipp, Schnúrr, Schwább!, Schwipp, Simm, St, Still, Sū!, Sūd~er, Súmm, Tā!,
Tamtám, Táng, Tápp, Tāra, Téng!, Tick, Tilirī!, Timp~e, Ting, Tipp, Tir~bah,
~hōh!, Tō!, Tóch!, Tópp, Trā!, Tráck, Trápp, Tripp, Trómm!, Tróss, Trótt, Tuck!,
Tulúnk! Túsch, Tūt!, Uf!, Ūh!, Uhá, Uhu (◡ –), Unk!, Wátsch!, Wāū, Wêh, Will~e,
Wipp!, Wip(p)s!, Wísch, Wīst, Wúpp!, Wúsch, Wū̄ste, Wútsch!, Záck, Zêter, Zick,
Zipp, Zt!, Zúck

Sanders strebt offenbar danach, möglichst detailliert die verschiedenen Bedeutungen einer Interjektion darzustellen: Unter *Hēī!* (Sanders 1860: s.v.) listet er sechs Möglichkeiten: 1) „vor Schmerz“, 2) „Jubelruf, Jauchzen“, 3) „um die Aufmerksamkeit auf Etwas hinzulenken“, 4) „(s. 3) herausfordernder Zuruf, Kampfruf“, 5) „Ausruf des nach Schwanken zu raschem Entschluß Kommenden“ und 6) „Ausruf der Verwundrung (s. 3)“. Er bemüht sich ferner oft, artikulatorische Züge mit einzubeziehen; unter der vierten Bedeutung des Stichworts *Búrr!* (Sanders 1860: s.v.) liest man: „Ausruf eines sich vor Schauder Schüttelnden, wie ihn die Bewegung der zitternd zusammenschlagenden Lippen erzeugt: Brr! wie mich schaudert und friert!“. Auf prosodische Züge versucht Sanders mittels der klassischen Metrik hinzuweisen: Ob die Intonation steigend oder fallend aufzufassen sei, erklärt er, indem er eine Wortstruktur als jambisch (◡ –) oder trochäisch (– ◡) verzeichnet. Etwa beim Lemma *Hurrah* (Sanders 1860: s.v.) unterscheidet er unter den Beispielen jambische Akzentmuster (z.B. „Und beugt den tapfern Mast, h. (◡ –) Garb. 169“) und trochäische Akzentmuster (z.B. „Daß durch Saat und Forst | das H. (– ◡) deiner Jagd mich treibt. 20a“), wobei die steigende Intonation die Interjektion als direkten Ausruf kennzeichnet, während die fallende Intonation für die indirekte Wiedergabe steht.

3.2 Interjektionen in historischen Wörterbüchern

Die unter der Wortart „Interjektion“ klassifizierten Lemmata im *Etymologischen Wörterbuch* von Kluge (2012) sind in der Tabelle 2 aufgelistet; fett gesetzt wurden die als primäre Interjektionen aufzufassenden Wörter, während die Zahl in Klammern sich auf das im Wörterbuch aufgeführte Jahr des Erstbelegs bezieht.

Tabelle 2: Als Interjektionen kategorisierte Ausdrücke in Kluge (2012)

aa (19.), **ach** (10.), **ah** (12.), **aha** (12.), **äh** (19.), alaaf (17., 19.), alleluja (14.), ätsch (17.), **au** (11.), baff (17.), Donnerlittchen (19.), **ei** (12.), feurio (15.), futsch (18.), gell (14.), **gitt(e)/igitt** (20.), **hm** (19.), hallo (15.), heureka (18.), holla (16.), hott (15.), hurra (18.), jemine (17.), kikeriki (16. Jh., so erst im 19. Jh.; vorher *kikri* 18. Jh., *kekerlekyh* 17. Jh.), klatsch (17.), klick (16.), klitsch (18.), knacks (18.), kusch (17.), leider (9.), mordio (16.), **na** (16.), nebbich (19.), **oh** (11.), okay (20.), papp (15.), paff, papperlapp (18.), pardauz (17.), pflatsch (17.), **pfui** (13.), potz (15.), prosit (16.), pst (17.), sapperlot > sackerlot (17.), Scheibe (20.), Scholli (19.), toi, toi, toi (19.), topp (17.), traun (12.), **weh** (7.), wuppdich (18.),

Es fällt auf, dass die primären, prototypischen Interjektionen im Sinne Nüblings dünn aufgelistet sind. Erstaunlich schien mir v.a. die späte Erstbezeugung von *igitt (*unter *gitt(e)* Verweis auf *igitt*):

(5)
Igitt *Interj* (zum Ausdruck von Ekel und Abscheu, meist verdoppelt als **igittigitt**, älter auch **gittegitt**, v. a. ndd.) std. (20. Jh.)
Wohl nur aus [i:] als Ausdruckslaut für Ekel herausgebildet (kaum Entstellung von **o Gott**) (Kluge 2012: s.v.).

Eine Suche im *Metakorpus Historische Korpora* (1465–1969) des DWDS und über *googlebooks* hat tatsächlich eine gewisse Rückdatierung ermöglicht (vgl. Telve 2002): Ein Buch aus dem Jahr 1868, *Kruse Menthen. Plattdeutsche Gedichte meist heiteren Inhalts in oldenburgischer Mundart*, von Wilhelm Rahden, das in Colmar gedruckt wurde, enthält zwei Belege von *igitt* – in diesem Fall handelt es sich allerdings, wie der Titel schon andeutet, um Belege in niederdeutschen Texten. Der erste Beleg von *igitt*[3] wurde zusammen mit weiteren in denselben Zeilen vorkommenden Interjektionen in einer Anmerkung erläutert: „*Eijarrs*, ebenso: *Futikann*, *Igitt* = Empfindungswörter, um seinen Ekel auszudrücken" (Rahden 1868: 20, Anm. 9). Das spricht dafür, dass *igitt* 1868 im nicht niederdeutschen Raum nicht geläufig war. Erste hochdeutsche Belege stammen aus dem Jahr 1895, etwa

(6)
Igitt, Adolf, sei doch nich so eklig mit uns (Frapan 1895: 213; s. auch 203 und 211).

Auch in diesem Fall stammt die Autorin, Ilse Frapan (eigentlich Ilse Akunian), aus dem norddeutschen Raum – sie wurde 1849 in Hamburg geboren. Dies bestätigt den niederdeutschen Ursprung der Interjektion.

Tabelle 3: Als Interjektionen kategorisierte Ausdrücke in FWB-online

ä, ach, adieu, **aha**, aide, **aheia**, alabanda, alamord, alarma, alassi, alleluja, amen, **au**, **auweh,** ave, **awach**, **awe, awi**, **ba**, **baba**, baks grind, barabart, bax (grind), belan, beneveneritis, blä, box, boz, diebio, doz, ga, gak, gelt, gibot, gickes, gok, gotlob, gotz, gra, güs, **hä**, hähle, hähem, halleluja, hahurjaja, harz, **hau**, hauch, **he**, **hei**, **heia**, helfenjo, hem, **heu**, **i,** icka, **in**|**â**, ita, jemi, ji, **jo**, **ju**, **juch**, **juz**, ka, koax, lak, lanz, mordio, musch, **na**, **pfach**, **pfei**, **pfi**, **pfu**, **pfui**, potzu, **puch**, **st**, sta, staho, trutz

3 „Eijarrs, wer wull so'n Farken wäsen / Und Poggen kaken! Futikann!" / Braad is't wat Värnehms, hew ick läsen! / „*igitt*! Ick schuudre mi da vann!" (Rahden 1868: 20–21, Hervorhebung S.L.); weiterer Beleg: „Seggt stolt de Lüütj: ‚*igitt*, mein Deern ›So'n Nest dat kann mi stahlen weern!‹" (Rahden 1868: 259; Hervorhebung S.L)

Auch im FWB-online wurde eine Suche der unter „Interjektion“ kategorisierten Lemmata durchgeführt; diese werden in der Tabelle (3) angezeigt – auch in diesem Fall wurden primäre Interjektionen fett gesetzt.

Von besonderem Interesse sind beim FWB-online die Visualisierungen „Textinformationen“ und „Bedeutungsräume“, d.h. zur diatopischen Verbreitung eines Lemmas (s. https://fwb-online.de/content/fwb-online-hilfe#visualisierungen). Beispiele dafür liefern die Abbildungen 3 und 4.

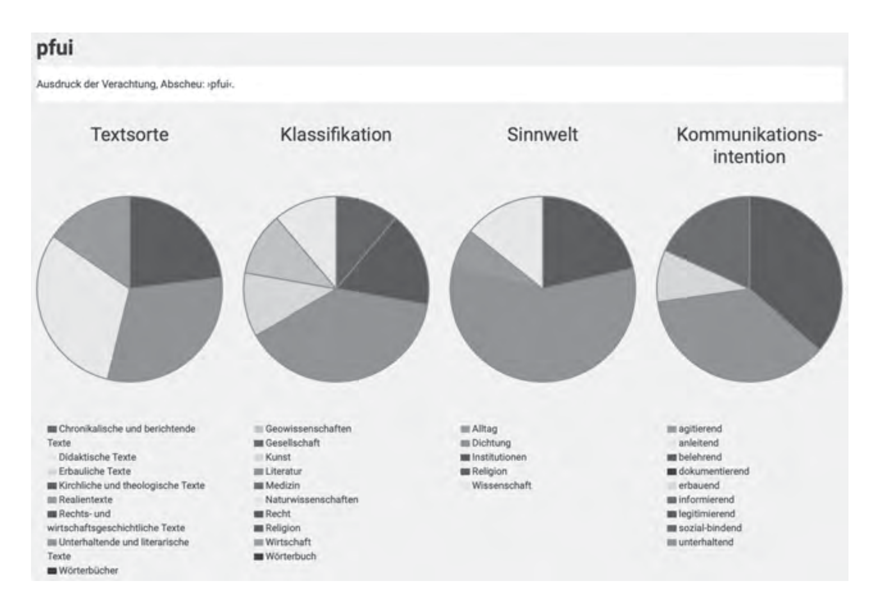


Abb. 3: Textinformationen zu *pfui* im FWB-online

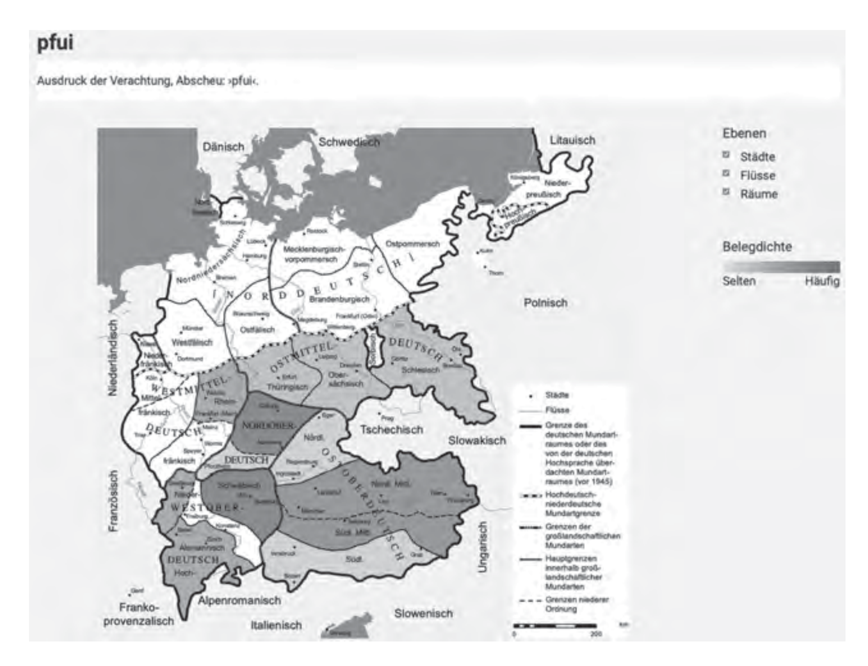


Abb. 4: Bedeutungsräume von *pfui* im FWB-online

Aus Abbildung 3 zeigt sich am Beispiel der Interjektion *pfui* die wichtige Rolle literarischer Texte in der Tradierung von Spuren der Mündlichkeit (Goetsch 1985: 202).

4. Fazit

Die Analyse der lexikografischen Beschreibung von „Interjektionen“ in Daniel Sanders Wörterbuch sowie im Owid-Neologismenwörterbuch und historischen Wörterbüchern bestätigt auf der einen Seite die Exzentrik (vgl. § 1) der Wortklasse *Interjektion*, auf der anderen ihre Zugehörigkeit zur Dynamik des Wortschatzes, und zwar sowohl auf diachronischer (s. Bsp. 1 u. 2; § 3) als auch auf diatopischer Ebene (s. Abb. 2 und 4). Recherchen in digitalen Textkorpora erlauben eine genauere Datierung bzw. Rückdatierung der Erstbelege (Bsp. 6).

Bibliografie

Atlas zur deutschen Alltagssprache <https://www.atlas-alltagssprache.de>
Baeva, Galina (2000): Die Interjektionen in der Geschichte der deutschen Sprache. In: Fritz Simmler (Hg.), Entwicklungsetappen in der Geschichte der deutschen Sprache. Berlin: Weidler, 9–20.
Balnat, Vincent & Barbara Kaltz (2008): Altes und Neues zur Interjektion. „Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft“ 18, 135–162.
Burger, Harald (1980): Interjektionen. In Horst Sitta (Hg.), Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte. Zürcher Kolloquium 1978. Tübingen: Niemeyer, 53–69.
De Mauro, Tullio: *Il nuovo De Mauro* edizione online <https://dizionario.internazionale.it> (15. 10. 2022)
Donatus (2010): De partibus orationis ars minor, Bibliotheca Augustana, versio electronica Ulrich Harsch <https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost04/Donatus/don_amin.html> (15. 10. 2022).
Duden-online <https://www.duden.de> (15. 10. 2022)
Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.
Ehlich, Konrad (2007): Interjektion und Responsiv. In: Ludger Hoffmann (Hg.), Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter, 421–444.
Frapan, Ilse [i. e. Ilse Akunian] (1895): *Flügel auf! Novellen*. Berlin: Gebrüder Paetel.
FWB-online = Online-Version des Frühneuhochdeutschen Wörterbuches <https://fwb-online.de> (15. 10. 2022)
Goetsch, Paul (1985): Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen. „Poetica: Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft“ 17 (3–4), 202–218.
Goffman, Erving (1978): Response Cries. „Language“ 54 (4), 787–815.
Kluge (2012): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25. Auflage. Berlin: de Gruyter.
Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. „Romanistisches Jahrbuch“ 36, 15–43.
Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 587–604.
Lallot, Jean (1998): La grammaire de Denys le Thrace (Sciences du langage). 2e éd. rev. et augm. Paris : CNRS Éditions.
Nübling, Damaris (2004): Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag. „Zeitschrift für Semiotik“ 26, 11–45.
Owid-Neologismenwörterbuch <https://www.owid.de/> (15. 10. 2022)
Rahden, Wilhelm (1868): Kruse Menthen. Plattdeutsche Gedichte meist heiteren Inhalts in oldenburgischer Mundart. Colmar: Selbstverlag.
Sanders, Daniel (1860–1865): Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig: Wigand.
Telve, Stefano (2002): Retrodatazioni di voci onomatopeiche e interiettive. Un esempio di applicazione lessicografica degli archivi elettronici. „Studi di lessicografia italiana“ 19, 229–277.

Testa, Enrico (1991): Simulazione di parlato. Fenomeni dell'oralità nelle novelle del Quattro-Cinquecento. Firenze: Accademia della Crusca.
Trabant, Jürgen (1983): Gehören die Interjektionen zur Sprache? In: Harald Weydt (Hg.), Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer, 69–81.
Wolke, Christian Heinrich (1812): Anleit zur deutschen Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung einiger (zu wenigst 20) tausend Sprachfehler in der hochdeutschen Mundart; nebst dem Mittel, die zahllosen [. . .] Schreibfehler zu vermeiden und zu ersparen. Dresden: Reclam.
Wundt, Wilhelm (1900/1904): Völkerpsychologie. Bd. 1, 2: Die Sprache. Leipzig: Engelmann.

Mehrsprachige historische Wörter aus semantischer Perspektive

Jana-Katharina Mende (Halle-Wittenberg)

Abstract: Der Beitrag untersucht mehrsprachige Wörter in historischen Texten als Phänomene von Sprachkontakt und in Hinblick auf semantische Transferprozesse über Sprachgrenzen hinweg. Anhand von drei Beispielanalysen wird gezeigt, wie dadurch mehrsprachige Wortfelder entstehen, wie stilistisch-poetische Funktionen von mehrsprachigen Wörtern sichtbar werden und wie regionale Mehrsprachigkeit historische Mehrsprachigkeit in Texten prägt.

Keywords: Entlehnung, Lehnübersetzung, Fremdwort, Wortfeld, Code-Switching

1. Linguistische Zugriffe auf mehrsprachige Wörter

Der Ausdruck *mehrsprachige Wörter* dient als Hilfsbezeichnung, unter der verschiedene sprachliche Phänomene gefasst werden sollen. Hilfreich ist diese Bezeichnung, um schriftliche Mehrsprachigkeit auf der Wortebene in historischen Texten zu beschreiben. Diese Phänomene können unterschiedlicher Form sein: Wörter, die in zwei oder mehr Sprachen vorkommen (Kognaten); Wörter, die aus anderen Sprachen in eine zweite Sprache übernommen wurden (Fremdwörter, Entlehnungen); Wörter, in denen zwei oder mehr Sprachen kombiniert werden (Komposita aus unterschiedlichen Sprachen). Gemeinsam ist ihnen, dass sie nur bzw. besser mit der Kenntnis mehrerer Sprachen zu verstehen / verwenden sind.

Traditionellerweise werden solche Phänomene ausdrucksseitig und bedeutungsseitig beschrieben, wobei eine ausdrucksseitige Beschreibung diese aufgrund der „fremden" Form als Fremdwörter oder Mischwörter einordnet. Bedeutungsseitig spricht man von Entlehnungen oder Lehnübersetzungen. In der (historischen) Sprachkontaktforschung deuten Fremdwörter wie auch semantische Entlehnungen immer auf Sprachkontakt hin. Fremdwörter und Entlehnungen zu unterscheiden, ist dabei grundsätzlich schwierig, sodass die Forschung die allgemeine Verwendung von Lehnwort (als Äquivalent zu engl. *loanword*) vorschlägt (vgl. Riehl 2004: 31).

Als Europäismen bezeichnet Reichmann solche Wörter, die sich aufgrund der soziokulturellen Nähe im europäischen Sprach- und Kulturraum semantisch ähnlich sind (vgl. Reichmann 2021: 32). Diese erfordern einen sprachübergreifenden Zugang, erfassen aber einige der hier vorgeführten Beispiele nur teilweise.

Generell zeigen mehrsprachige Wörter den (schriftlichen oder mündlichen) Kontakt zwischen Personen an, die unterschiedliche Sprachen sprechen, wobei Sprachkontakt verkürzend genau diesen zwischenmenschlichen Austausch bezeichnet:

> "Contact" is, of course, a metaphor: language "systems" do not genuinely touch or even influence one another. The relevant locus of contact is the language processing apparatus of the individual multilingual speaker and the employment of this apparatus in communicative interaction. It is therefore the multilingual speaker's interaction and the factors and motivations that shape it that deserve our attention in the study of language contact. (Matras 2009: 3)

In Bezug auf die Mehrsprachigkeit derjenigen, die miteinander im interlingualen Kontakt stehen, ist es auch schwer, zwischen lexikalisierten Lehnwörtern und spontanen Sprachwechseln – *Code-Switching* – zu unterscheiden. Jedes Lehnwort entsteht aus einem historischen *Code-Switching*: „All this underlines the fact that the distinction between borrowing and codeswitching is not a simple one, but involves a bundle of criteria, each arranged on a continuum" (Matras 2009: 113).

Hier setzt die Mehrsprachigkeitsforschung an und verbindet die Wörter aus unterschiedlichen Sprachen in den Köpfen der jeweiligen Sprechenden noch enger miteinander. Denn neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Verarbeitung von Mehrsprachigkeit auf Wortebene zeigen keinen Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Personen, entscheidend ist die Verwendung im Satz:

> Neuroimaging studies using single words as stimuli show no difference between monolingual and bilingual individuals, whereas studies that use sentences as stimuli do. Not only can results obtained with single-word stimuli not be generalized to the representation and processing of language (in the way that one normally cannot generalize from a part to the whole), but experiments that use such stimuli address a component that differs radically from the language system. (Paradis 2019: xxxiv)

Diese Feststellung spricht aus mehrsprachiger und neurolinguistischer Perspektive gegen eine isolierte Betrachtung der Wörter als Fremd- oder Lehnwörter innerhalb einer Einzelsprache und für eine Betrachtung innerhalb (mehrsprachigen) Sprachhandelns, also *translanguaging*. Unter *translanguaging*, das im Deutschen nur paraphrasiert eben als mehrsprachiges Sprachhandeln wiedergegeben werden kann, versteht man nach García und Wei Folgendes:

> Today, translanguaging refers to the use of language as a dynamic repertoire and not as a system with socially and politically defined boundaries. With the

> focus on actual language use, translanguaging necessarily goes beyond the named languages such as Chinese, English, or French [. . .]. Instead, it privileges the language of speakers as a semiotic system of linguistic and multimodal signs that together make up the speaker's own communicative repertoire. This repertoire does not always correspond to the strict parameters of one named language or another established by grammars, dictionaries, and schools. (García & Wei 2018: 2)

Bezogen auf Wörter in historischen Texten spricht das ebenfalls dafür, einen mehrsprachigen bzw. nicht einsprachigen Zugang zu wählen, wenn es um das Verständnis von Wörtern in historischen Texten geht. Vielmehr sollte die sprachliche Lebenswelt sowie die Sprachpraxis der Schreibenden und Lesenden als Kontext vorkommen, um mögliche mehrsprachige Bedeutungen nicht zu übersehen. Die Erweiterung um eine Semiotik der Mehrsprachigkeit wird auch bei Ivković vorgestellt, wobei die mehrsprachige Sprachlandschaft innerhalb eines mehrsprachigen Zeichens sichtbar wird:

> This article is concerned with multilingual semiosis, that is, the semiotic attributes and action of the presence and juxtaposition of linguistic systems through individual linguistic items and features. The focus is on the reflexive nature of semiotic meaning-making through language, that is, on how a linguistic sign – indexing a linguistic system as a whole – extends into a semiotic sign. (Ivković 2015: 90)

Dabei gilt es, die konkrete mehrsprachige historische Situation möglichst genau zu beschreiben: „Everybody I know is multilingual but not in exactly the same way" (Ouyang 2020: 110). Es kann also immer nur von bestimmten individuellen, sozialen, historischen Mehrsprachigkeiten ausgegangen werden, es gibt keinen Durchschnittstypus. Gleichzeitig ist es möglich, mehrsprachige Wörter anhand verschiedener Kategorien zu beschreiben, wozu im Folgenden drei Beispiele mehrsprachiger Wörter und ihrer Semantik vorgestellt werden sollen.

2. Mehrsprachigkeit auf der Wortebene

Mehrsprachige Sprachwelten des 18. und 19. Jahrhunderts lassen sich aufgrund der national und einsprachig ausgerichteten Forschungstradition und Disziplingeschichte der Zeit besonders schlecht beschreiben, da vorwiegend einsprachige Quellen aus der Zeit vorliegen. Mehrsprachige Dokumente der Zeit nationaler Sprach- und Literaturschreibung sind aus vielerlei Gründen schlechter auffindbar. Gleichzeitig existieren sie jedoch als Zeitdokumente

mehrsprachiger Sprachgemeinschaften in multilingualen Städten wie Wien, Prag, Brüssel oder Bratislava, in historisch mehrsprachigen Sprachgemeinschaften innerhalb einsprachiger Mehrheitsgesellschaften wie z.B. jüdische Familien im deutschsprachigen Raum oder durch Migration wie die polnische Exilgemeinschaft in Paris ab 1830.

2.1 Polnisch-deutsch-französische Mehrsprachigkeit in Adam Mickiewiczs Pariser Vorlesungen (1840–1844)

Der romantische Autor Adam Mickiewicz (1798–1855) war Teil der polnischen Emigrationsgemeinschaft, die ab 1830 vorwiegend aus politischen Gründen nach Paris kam und sich dort in den nächsten Jahren ein Leben im Exil mit eigenen kulturellen Institutionen, Bibliotheken, Schulen, Buchhandlungen aufbaute. Zahlreiche Menschen, die aus polnischsprachigen, häufig mehrsprachigen Gebieten im Zuge dieser „Großen Emigration" nach Paris kamen, waren Intellektuelle oder Adelige, die gebildet waren und über umfangreiche Fremdsprachenkenntnisse verfügten (vgl. Borejsza 2007: 886). In kurzer Zeit entstanden französischsprachige Journale, in denen polnische Schriftsteller und Journalisten auf Französisch für ein polonophiles Publikum schrieben, wie die Zeitschriften *Le Polonais* oder *La Pologne Pittoresque* (vgl. Straszewska 1970: 278; 287).

Auch für Adam Mickiewicz, den schon damals renommiertesten Autor der polnischen Romantik, wurde Französisch zur Sprache der Alltagskommunikation und zur zweiten Arbeits- und Publikationssprache (vgl. Pietrzak-Thébault 2013: 37). Französisch hatte Mickiewicz in der Schule gelernt (vgl. Miązek 1998: 10). Er stammte aus dem ehemals polnisch-litauischen Gebiet, das zur Zeit der Geburt von Adam Mickiewicz schon zum Russischen Reich gehörte. In Frankreich wurden seine Französischkenntnisse zu einer Fähigkeit, die die finanzielle Situation seiner im Exil gegründeten Familie sicherten. Nach einigen Semestern als Professor für Latein in Lausanne wurde Mickiewicz als Dichter und Gelehrter auf den neugegründeten Lehrstuhl für slawische Sprache und Literatur am Collège de France berufen (vgl. Dernałowicz 2014: 384). Hier hielt Mickiewicz zweimal pro Woche, immer dienstags und freitags, seine Vorlesung in französischer Sprache vor einem mehrheitlich französischsprachigen Publikum. Im Auditorium waren außerdem Angehörige der polnischen Exilgemeinschaft, zahlreiche russische, ungarische und österreichische Zuhörende, die meist mehrsprachig waren (vgl. Mitosek 1992: 191). Mickiewicz sprach fließend auf Französisch, allerdings mit einem starken Akzent, wie in zeitgenössischen Quellen berichtet wird (vgl. Weintraub 1982: 277). Inhaltlich sprach Mickiewicz über die Herkunft und Geschichte verschiedener slawischer Sprachen und Literaturen – Tschechisch, Polnisch, Russisch, Serbisch u.a. – und entwarf aus der

Geschichtsdarstellung eine romantisch-poetische Erlösungsvision, die er unter der Bezeichnung *Messianismus* immer weiterentwickelte (vgl. Mende 2020: 108 ff).

Die Vorlesungen wurden von Mickiewicz mündlich ohne umfangreiche schriftliche Vorbereitung vorgetragen, sie wurden stenographiert und erschienen dann zunächst in einer polnischen Übersetzung des Journalisten und Zuhörers Feliks Wrotnowski (vgl. Płoszewski 1955: 365). Diese wurden ins Deutsche und später aus dem Polnischen und Deutschen ins Französische übersetzt und die Publikationen bilden damit einen mehrsprachigen Textverbund. Jegliche historische Analyse der Texte muss alle drei Textvarianten einbeziehen. Damit muss eine historisch-semantische Wortuntersuchung zumindest diese drei Sprachen, Polnisch, Deutsch und Französisch sowie weitere in den Texten vorhandene Sprachwechsel (*Code-Switching*, *language mixing*) mit weiteren Sprachen (Latein, Englisch, Russisch u.a.) berücksichtigen.

Der neu eingeführte Ausdruck *Messianismus* ist dabei ein Europäismus, dessen transnationale semantische Verbindungen über Sprachgrenzen hinausgehen. Zum einen handelt es sich um morphologisch ähnliche Bildungen in verschiedenen Sprachen: *messianisme* (frz.), *Messianismus* (dt.), *mesjanizm* (pol.), *messianism* (engl.), *mesianismo* (span.), *messianismo* (ital.), *мессианизм* (russ.), *Μεσσιανισμός* (griech.) u.a. haben eine ähnliche Form, gebildet aus *messia(s)* und dem griechischen Suffix *-ism(us/o)*. Die religiöse Bedeutung als Glaube an einen Erlöser ist ebenfalls gleich. Ähnliche Beispiele aus dem 18. und 19. Jahrhundert, die eine solche mehrsprachige Analyse verlangen und semantisch vielversprechende mehrsprachige Wortfelder bilden, sind etwa *romantisch*/*romantic*/*romantique*, *Literatur*/*littérature*/*literature* oder *Kritik*/*criticism*/*critique* (vgl. Bär 2021: 48).

Gleichzeitig zeigen sich innerhalb der jeweiligen Einzelsprachen auch semantische Unterschiede, die durch die Wortverwendung im Text sichtbar und z.B. durch den Übersetzungsvergleich deutlich werden. So wird etwa der polnische Ausdruck *mesjanizm* in der deutschen Version der Vorlesungen an einer Stelle mit *Welterlösung*, an einer anderen mit *Welterlösungsziel* übersetzt (Mickiewicz 1843: 428), was das Wortfeld in Bezug auf die interlingualen semantischen Verbindungen erweitert.

Solche mehrsprachigen Wörter bzw. Wortfelder können historisch-semantisch analysiert, innerhalb der jeweiligen Einzelsprachen mittels historischer Wörterbücher weiter beschrieben und im konkreten Textgebrauch untersucht werden. Diese mehrsprachigen Wortfelder können dann in Einzelartikeln zusammengefasst werden wie für *Messianismus* exemplarisch vorgestellt (s. Mende 2020). In einem textlexikografisch orientierten Wörterartikel werden dabei die Einzelausdrücke behandelt, ihr gemeinsamer semantischer Zusammenhang zu einem (translingualen) Begriff betrachtet und die

jeweiligen Angaben zur Verwendung im Text gemacht. Diese Ebene des translingualen Begriffs entspricht etwa dem interlingualen Konzept nach Bär (2021: 45), wobei hier die Ausgangsebene jedoch auch in sich mehrsprachig ist, sich also nicht nur aus parallel monolingualen Begriffen zusammensetzt. Eine mehrsprachige Betrachtung von Begriffen in Einzeluntersuchungen wie auch eine systematische Ergänzung von „Translaten", Bedeutungsentlehnungen über Sprachgrenzen hinweg usw. in lexikografischen Projekten würde für mehr Sichtbarkeit mehrsprachiger Bedeutungsbildung sorgen.

2.2 Französische, deutsche, jiddische und hebräische Wortmischungen bei Rahel Levin Varnhagen

Mehrsprachigkeit, die durch ein Aufwachsen mit unterschiedlichen Sprachen innerhalb der eigenen Familie und des engeren Alltagslebens begründet ist, zeigt sich in den philosophischen und gesellschaftskritischen Texten der romantischen Autorin Rahel Levin Varnhagen (1771–1833). Rahel Levin Varnhagen wuchs in einer jüdischen Familie mit Jiddisch auf und lernte als Zweitsprachen Deutsch und Französisch (vgl. Weissberg 1985: 165). In ihren Tagebuchtexten und Briefen an Freundinnen, Freunde und Bekannte verwendete sie neben Deutsch häufig Französisch als Sprache europäischer Kommunikation und Kultur, nicht zuletzt um sich weiter von dem familiären Jiddisch zu distanzieren (vgl. Hahn 1995: 326–327). Diejenigen, an die die Briefe und das für eine spätere Veröffentlichung gedachte Tagebuch gerichtet waren, sind dabei ebenfalls mehrsprachig.

Dabei wird die Verwendung von Französisch und Deutsch metasprachlich reflektiert. Varnhagen schreibt an den Jugendfreund David Veit:

> O wäre ich der französischen Sprache mächtig genug, ich würde Ihnen eine ganze Seite lauter Französisch schreiben (Wenn mir einfällt, Französisch zu schreiben, ist es nur, weil mir bessere Ausdrücke in der, als in meiner Sprache einfallen: sonst nicht. Warum haben Sie also nicht französisch geschrieben? Das seh ich nicht im geringsten). (Varnhagen 1861: 165–166)

Wie bei Mickiewicz geht es zunächst also um Bedeutungsunterschiede, die in einer Sprache bzw. durch Sprachmischungen genauer ausgedrückt werden können. Das zeigt sich an einem Beispiel aus einem weiteren Brief vom 28. November 1795 an David Veit: „Das Beste muß man doch thun, von dem was man kann. (Ich bin auch groß genug an meine fautes – nicht meine défauts – nicht zu denken sonst.)" (Varnhagen, Andenken: 151–152). Anders als bei Mickiewicz wird aber in dieser Form des *Code-Switchings* nicht mehr explizit darauf verwiesen. Stattdessen entwickelt Varnhagen eine idiolektale

Mischsprache zwischen Deutsch, Französisch, später auch Jiddisch, die innerhalb ihres Freundeskreises verstanden wird.

An ihren Bruder schreibt sie am 8. August 1794, um den Besuch bei einem Onkel in Breslau zu beschreiben, den sie für die Provinzialität verachtet, die sich für sie auch in der jiddischen Umgebungssprache zeigt (vgl. Hahn 1995: 327–328). Auf Französisch, das sie als Geheimsprache verwendet, die die Breslauer Verwandten nicht verstehen, beschwert sie sich: „j'ecris les horreurs en franc [français]: parceque je crais le curieux quoique je la metrai dans ma poche jusque Feu la doit remetre au comis de la poste" (Varnhagen, Familienbriefe: 16). Dann verweben sich Französisch und Deutsch im Text, innerhalb einzelner Sätze und sogar innerhalb eines Wortes:

> [. . .] ich gebe mir **eforts** um einzuschlafen drük augen und ohren zu weil sie auch noch unzählige Hüner und Gänse und Puten und Enten auf diesen kleinen nahen Hoff vermutlich zu überschreien suchten, vergebens ich steh auf und guke, und höre nur zu deutlich daß es ein **memoirial** an Ihm ist daß die Böhmen alle Morgen in Mistischer Sprache die sie heilige nenen ihm bis in sein **Wolkenpalais** hinein schreien; denk nicht daß es übertrieben ist ich konte jedes heilige Worth hören, und nachsagen indem ich's hörte, mama wuste auch genau was sie sagten, jede Pause dachte ich sey Rettung aber vergeblich mit verdoppelten Geschrey hatten sie's nur auf meine gehör Nerffen angelegt und hätten sie auch **reußirend** zersprengt wär ich nicht entflohen. (Varnhagen, Familienbriefe: 18; Hervorhebungen J.-K. M.)

Die Texte Varnhagens sind häufig mehrsprachig, sodass die Unterscheidung zwischen Deutsch und Französisch, später auch wieder Jiddisch und Hebräisch, für die Textanalyse nicht sinnvoll ist. Die Sprachen verbinden sich in den Texten zu einem sprachlichen Kontinuum, die Einzelsprachen als Teile Varnhagens breiten Repertoires. Auf der Wortebene zeigen sich daher durchgehend Mischungen, Lehnwörter und Bedeutungsentlehnungen. An Henriette Herz schrieb sie im Februar oder März 1821:

> Ich habe einen Anfall von **sciatique** [frz. Hüftnervenschmerzen] gehabt: dem Koreff sehr glücklich in die Rede fiel; welche Kunst hauptsächlich zur Rednerkunst gehört, worin er **Meistrissime** ist. Ich bin mit 2 großen Spanischen Fliegen – eigentlichste **carbonari**; schwarz, freßend, auf den Grund –; etc.: etc.: – mit schwarzer Einreibe=salbe, mit schwarzen Pillen. [. . .] So schreibt J. Oaul. So kann man Jahrelang schreiben: ohne satt zu werden; wie beym „Butterbrodt=eßen" **Ohlowaschohlem!** [Jidd. olewascholem: Er ruhe in Frieden] und dieses „hochseelig muß sich J: Paul doch von der dukatenreinen Nase wischen! Warum ›Dukatenreine Nase?‹ Wißen Sie es nicht liebe **Machtoun**? [Machtoun: Jidd. Mekhuton: Der Schwiegervater oder der Braut- bzw. Bräutigamsvater]" (Varnhagen, Jugendfreundinnen: 651; 994 Anm.; Hervorhebungen J.-K. M.)

Neben Französisch, Jiddisch und Hebräisch kommt hier noch eine Mischung mit dem Italienischen dazu: *meist(e)r + issime* als Neologismus bzw. Ad-hoc-Bildung zur Beschreibung des Arztes (Koreff). Im Vergleich zu Mickiewiczs Mehrsprachigkeit fällt auf, dass die mehrsprachigen Wörter in Varnhagens Texten weitaus häufiger vorkommen und unterschiedliche Themenbereiche betreffen. Die Sprachmischungen stellen neue Bedeutungen und semantische Erweiterung her, sie dienen aber auch der stilistischen Betonung sowie weiterer sozialer Aspekte der sprachlichen Beziehungen in den Briefen und Tagebuchtexten. Semantische wie auch generell historisch-philologische Analysen müssen hier zumindest teilweise die Kategorie der Einzelsprache aufgeben, um den Texten gerecht zu werden, und außerdem die sprachhierarchischen Bezüge zwischen Jiddisch, Deutsch, Französisch u.a. Sprachen im 18. und 19. Jahrhundert berücksichtigen.

2.3 Ungarisch-lateinische Wörter in ungarisch-slowakisch-deutscher Umgebung

Städte waren historisch gesehen Orte des Sprachkontakts und der Mehrsprachigkeit (vgl. Mackey 2005: 1304). Das gilt besonders für Grenzstädte und Städte, die historisch häufig ihre staatliche Zugehörigkeit änderten (vgl. ebd.: 1306). Ein Beispiel ist Bratislava bzw. Prešporok, Pressburg, Pozsony um 1850, wo die Mehrheit deutschsprachig, signifikant große Minderheiten jedoch ungarisch- und slowakischsprachig waren (vgl. Meier 2020).

In dieser Umgebung entstand die Novelle *Mausöhrlein, Forelle und Dr. Krebs* des einsprachig aufgewachsenen, deutschen, relativ unbekannten Autors Rudolph Bayer (oder Beyer), die 1848 in Pressburg veröffentlicht wurde. Bayer lebte nach seinem Militärdienst im Habsburger Reich mehrere Jahre in der Nähe von Bratislava und lernte wohl auch Ungarisch, da er 1848 der ungarischen Armee beitrat (vgl. Brümmer 1913: 225). Die Mehrsprachigkeit der Umgebung spiegelt sich in der Tierfabel, die davon handelt, dass das Mausöhrlein, die Forelle und ein Dr. Krebs von Österreich nach Ungarn migrieren wollen. Die Auswanderung scheitert jedoch an dem unpassenden Klima (die Blume und der Fisch verdursten) und der schwierigen Sprache, die Dr. Krebs nicht erlernen kann. Dabei ist das Ziel der Migration der fiktive Ort Cancriháza, der im Text häufig genannt wird: „[. . .] ›wenn Sie erlauben, begleite ich Sie ein Stück des Weges gen Cancriháza zu.‹ Die beiden Männer, der Krebs und der Maulwurf, durchschritten nun die weite Ebene und gelangten nach einer Stunde Zeit zur Stelle der neuen Niederlassung" (Bayer [Beyer] 1848: 17). Das Toponym enthält einen multilingualen Witz, da es sich aus lat. *cancer* „Krebs" und ung. *ház* „Haus" zusammensetzt, wobei letzteres in der Form *-háza* häufig als Toponymsuffix verwendet wird – es geht also nach Krebshausen. Dieser mehrsprachige Scherz ist für eine des Deutschen,

Ungarischen und Lateinischen kundige Leserschaft reserviert, die vermutlich zur gebildeten Sprachgemeinschaft um Bratislava gehört.

Semantisch deutlich weniger komplex zeigt sich in diesem Beispiel dennoch eine alltägliche Form von Mehrsprachigkeit auf Wortebene im Text. Die Auswahl eines nicht-kanonischen, unbekannten Autors und der Mehrsprachigkeit in seinen Texten zeigt die Allgegenwärtigkeit mehrsprachiger Sprachsituationen und wie diese in literarischen (und nicht-literarischen) Texten Eingang finden. Darin zeigt sich auch die Normalität von Mehrsprachigkeit in historischen Texten.

3. Schlussfolgerung: Mehrsprachige Wörter in historischen Texten

Konkret zeigen sich in den Beispielen folgende Vorteile der offenen Kategorie „mehrsprachige Wörter“: Durch die terminologische Offenheit werden mehr sprachliche Phänomene erfasst als etwa durch „Fremdwort“ oder „Lehnwort“. Die Analyse mehrsprachiger Wörter umfasst die semantischen Übertragungen durch Lehnübersetzung, Bedeutungserweiterung etc. durch Übersetzung und Mehrsprachigkeit und berücksichtigt Veränderungen in Bezug auf Zielsprache sowie Herkunftssprache. Auch die paradigmatischen Relationen können dabei betrachtet werden.

Mehrsprachigkeit wird konkret in einer historischen, sozialen und individuellen Dimension situiert und am Text festgemacht. Auf der Wortebene lassen sich diese Ebenen semantisch und pragmatisch nachvollziehen, indem zum einen mehrsprachige Bedeutungen analysiert werden und zum anderen die Kommunikationssituation betrachtet wird.

Diese Betrachtung auf der Wortebene fordert jedoch grundlegende Annahmen zur Einzelsprache heraus: inwieweit nämlich die Unterscheidung von Einzelsprachen sinnvoll ist. Zumindest im Falle der Texte Rahel Levin Varnhagens, die für ein mehrsprachiges Publikum mehrsprachig schreibt, ohne Rücksicht auf Einsprachige zu nehmen, wie es etwa Mickiewicz tut, scheint die Kategorie der Einzelsprache nur bedingt produktiv zu sein. Gleichzeitig zeigt sich jedoch eine neue Unterscheidung; nämlich die unterschiedlicher Mehrsprachigkeiten, die in jedem Fall konkret historisch betrachtet und analysiert werden müssen.

Bibliografie

Bär, Jochen A. (2021): Interlinguality in historical conceptography. „Lexicographica“ 37, 1, 37–57.
Bayer [Beyer], Rudolph (1848): Mausöhrlein, Forelle und Dr. Krebs. Ein Mährchen. In: Rudolph Bayer & Carl Julius Schröer (Hg.), Donauhafen. Jahrbuch für Lied und Novelle. Hg. von K. Julius (pseud.) & Rupertus (pseud.). Pressburg: Verl. von Carl Friedrich Wigand, 1–30.
Borejsza, Jerzy W. (2007): Polnische politische Flüchtlinge in Mittel- und Westeuropa im 19. Jahrhundert. In: Klaus J. Bade & Pieter C. Emmer & Leo Lucassen & Jochen Oltmer (Hg.), Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 885–889.
Brümmer, Franz (1913): Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Bd. 1: Aar bis Dennemark. 6., völlig neu bearb. und stark verm. Aufl. Leipzig: Reclam.
Dernałowicz, Maria et al. (Hg.) (2014): Listy do Adama Mickiewicza. Tom 1: d’Agoult – Czyżow [Briefe an Adam Mickiewicz. Bd. 1: d’Agoult – Czyżow]. Warszawa: Czytelnik.
García, Ofelia & Li Wei (2018): Translanguaging. In: The Encyclopedia of Applied Linguistics. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1488.
Hahn, Barbara (1995): „Lernen Sie europäisch!“ Die Sprachen der Akkulturation um 1800. „Athenäum“ 5, 319–340.
Ivković, Dejan (2015): Towards a semiotics of multilingualism. „Semiotica“ 207, 89–126.
Mackey, William F. (2005): Multilingual Cities / Mehrsprachige Städte. In: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, Bd. 2, 1304–1312.
Matras, Yaron (2009): Language Contact. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
Meier, Jörg (2020): Pressburg/Bratislava. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. <ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32516> [letzter Zugriff: 30.07.2021].
Mende, Jana-Katharina (2020): Das Konzept des Messianismus in der polnischen, französischen und deutschen Literatur der Romantik. Heidelberg: Winter (Schriften des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften, 9).
Miązek, Bonifacy (1998): Vorwort. In: Bonifacy Miązek (Hg.), Adam Mickiewicz. Leben und Werk. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 9–12.
Mickiewicz, Adam (1843): Vorlesungen über slawische Literatur und Zustände. Gehalten im Collège de France in den Jahren von 1840–1842 von Adam Mickiewicz. Deutsche, mit einer Vorrede des Verfassers versehene Ausgabe. Zweiter Theil. Leipzig/Paris: Brockhaus und Avenarius.
Mickiewicz, Adam (1849): Les Slaves. Cours professé au Collège de France, par Adam Mickiewicz (1842), et publié d’après les notes sténographiées. Tome troisième. La Pologne et le Messianisme. Histoire, Littérature et Philosophie. Paris: Au Comptoir des imprimeurs-Unis.

Mitosek, Zofia (Hg.) (1992): Adam Mickiewicz aux yeux des Français. Textes réunis, établis et présentés avec l'introduction, commentaires, et notes par Zofia Mitosek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Ouyang, Wen-chin (2020): Multilingualism and Creativity in World Literature. In: Katrin M. Kohl (Hg.), Creative Multilingualism. A Manifesto. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 109–130.
Paradis, Michel (2019): Special Foreword. In: John W. Schwieter & Michel Paradis (Hg.), The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism. Chichester: John Wiley & Sons, xxxiii–xxxvii.
Pietrzak-Thébault, Joanna (2013): Introduction. In: Joanna Pietrzak-Thébault (Hg.), Adam Mickiewicz. Prose artistique contes, essais, fragments. Proza artystyczna opowiadania, szkice, fragmenty. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 34–50.
Płoszewski, Leon (1955): Uwagi o tekście [Bemerkungen zum Text]. In: Adam Mickiewicz, Literatura słowiańska. Kurs pierwszy półrocze I. Przełożył Leon Płoszewski. Dzieła. Tom VIII. Warszawa: Spółdzielnia wydawnicza czytelnik, 363–373.
Reichmann, Oskar (2021): Visions of lexicography of a semantic European. „Lexicographica“ 37, 1, 25–36.
Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
Straszewska, Maria (1970): Życie literackie Wielkiej Emigracji we Francji 1831–1840. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Varnhagen, Jugendfreundinnen = Hahn, Barbara (Hg.): Rahel Levin Varnhagen. Briefwechsel mit Jugendfreundinnen. Göttingen: Wallstein 2021.
Varnhagen, Andenken = Hahn, Barbara (Hg.): Rahel. Ein Buch des Andenkens für ihre Freunde. Bd. 1. Mit einem Essay von Brigitte Kronauer. Göttingen: Wallstein 2011.
Varnhagen, Familienbriefe = Buzzo Màrgari Barovero, Renata (Hg.): Rahel Levin Varnhagen. Familienbriefe. München: Beck 2009.
Varnhagen, Rahel (1861): Briefwechsel zwischen Rahel und David Veit. Aus dem Nachlaß Varnhagen's von Ense. 2 Theile. Leipzig: F.A. Brockhaus.
Weintraub, Wiktor (1982): Poeta i prorok. Rzecz o profetyzmie Mickiewicza. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Weissberg, Liliane (1985): Writing on the Wall: Letters of Rahel Varnhagen. „New German Critique“ 36, 157–173.

„Nur ein blutiger Franzosenhaß kann die deutsche Kraft vereinigen.“ Die deutsch-französische „Erbfeindschaft“ in ihren lexikalischen Ausprägungen

Sebastian Rosenberger (Göttingen)

Abstract: Die wechselvollen deutsch-französischen Beziehungen reichen über die Bildung beider Nationen hinweg bis ins frühe Mittelalter und möglicherweise noch weiter zurück. Mit dem epochalen Ereignis der Französischen Revolution und der nachfolgenden Herrschaft Napoleon Bonapartes und der durch ihn herbeigeführten Zerschlagung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und der als Fremdherrschaft wahrgenommenen Besetzung weiter Teile des Reiches ging eine Neudefinition des Verhältnisses einher, die beiderseits mit dem Konzept der „Erbfeindschaft“ verknüpft wurde. Diese „Erbfeindschaft“ prägte die Beziehungen beider Nachbarn über das 19. Jahrhundert hinweg bis weit ins 20. Jahrhundert hinein.

Dieser Beitrag verfolgt die lexikalisch-semantische Konstitution des Konzepts der „Erbfeindschaft“ an ausgewählten Beispielen zu Zeiten, in denen die deutsch-französischen Beziehungen als besonders krisenhaft wahrgenommen werden. Es werden Texte aus der Zeit der Napoleonischen Ära, der Zeit des deutsch-französischen Kriegs 1870/1871, des Ersten Weltkriegs, der Ruhrbesetzung der 20er Jahre und des Nationalsozialismus auf die sprachliche Konstitution des Konzepts hin analysiert. Dabei werden die Wandlungen des Konzepts im Laufe der Zeit herausgehoben und mögliche Gründe für diese Wandlungen herausgearbeitet.

Keywords: Lexikalische Semantik, Lexikografie, Diskurs, deutsch-französische Beziehungen, Erbfeindschaft

1. Einleitung

Die deutsch-französischen Beziehungen waren seit dem hohen Mittelalter durch Nachbarschaft und gegenseitige kulturelle Beeinflussung, aber auch immer durch Konkurrenzen und bewaffnete Konflikte geprägt, doch erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden sie mit dem Konzept der „Erbfeindschaft“ ideologisch aufgeladen. Die für Deutschland erfolgreiche Reichseinigung ging durch die Kaiserproklamation im Spiegelsaal von Versailles mit einer Demütigung der Franzosen einher, diese revanchierten sich durch die Pariser Friedensverträge von 1919 und die Ruhrbesetzungen der frühen 20er Jahre, bevor Nazideutschland 1940 den Franzosen eine schwere Niederlage beibrachte. Erst nach 1945 kam es zu einer schrittweisen Annäherung, Versöhnung und schließlich zur Freundschaft beider Völker.

Dementsprechend erscheint es sinnvoll, ausgehend von der nationalistischen Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts über die erneute Eskalation im Krieg 1870/1871 einen Bogen bis hin zu den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts zu spannen und die konzeptionelle Genese und die Entwicklung des Erbfeindschaftskonzepts nachzuverfolgen.

Dieser Beitrag stellt die Semantisierung und Konstituierung der deutsch-französischen „Erbfeindschaft" in den Mittelpunkt, wie sie in den untersuchten Texten (s. § 8, Quellen) vorgenommen wird. Bei der Arbeit zeigte sich, dass der Ausdruck *Erbfeind* nur selten und sein Abstraktum *Erbfeindschaft* im Korpus überhaupt nicht explizit belegt sind. Klassische Konzepte der Lexikografie geraten hier an ihre Grenzen, denn was nicht belegt ist, kann auch nicht lexikografisch bearbeitet werden (zu diesem Problem vgl. Rosenberger 2020: 307 f.).

Der Umstand, dass hier dennoch von einem Konzept „Erbfeindschaft" ausgegangen und dass angenommen wird, dass den Autoren der analysierten Texte und ihren zeitgenössischen Lesern dieses Konzept bekannt oder zumindest verständlich und nachvollziehbar war, ist mit zwei Argumenten zu begründen. Erstens zeitigt das Konzept in den zeitgenössischen Eigen- und Fremdstereotypen sowie in der politischen Praxis beider Seiten manifeste Folgen, die auch in der heutigen historiographischen Literatur wie auch in der heutigen Erinnerungskultur nachvollzogen werden kann. Das zweite und wichtigere Argument jedoch bezieht sich auf grundlegende methodologische Überlegungen: Der Interpret extrahiert aus den ihm vorliegenden Belegen bestimmte Informationen und setzt sie zu einem möglichst schlüssigen Interpretationsansatz zusammen; er fingiert aus der Semantik einzelner Ausdrücke, Vergleiche, Metaphern usw. eine Textsemantik, welche die vom Interpreten vermuteten Absichten des Textproduzenten widerspiegelt. So wie nach Meinung des Interpreten in den untersuchten Texten eine „deutsch-französische Erbfeindschaft" ertextet wird, so wird die Interpretation, dass in diesen Texten eine „deutsch-französische Erbfeindschaft" ertextet wird, wiederum durch den Interpreten ertextet, mit dem Zusatz, dass angestrebt wird, die im hermeneutischen Prozess konstituierte Interpretation der Texte durch möglichst hohe, an den Wortlaut der Texte zurückgebundene Plausibilität abzusichern. Mit anderen Worten: Der heutige Interpret ist in der Lage, aufgrund seiner eigenen hermeneutischen Vorleistungen wie aus der Kenntnis historiographischer Traditionen (denen er folgen und von denen er sich auch abgrenzen kann) auch dort ein deutsch-französisches Erbfeindschaftskonzept zu erkennen und in seiner Interpretation zu (re-)konstituieren, wo es in den historischen Quellen nicht explizit gemacht wird.

Dieser Beitrag beschränkt sich auf die deutsche Perspektive; französische Sichtweisen werden nur insofern mit einbezogen, als sie in der deutschsprachigen Publizistik reflektiert werden. Eine komplementäre Analyse der

französischsprachigen Publizistik zur Konzeption der „Erbfeindschaft“ und deren Perspektive auf die Sichtweisen in Deutschland wäre an dieser Stelle wünschenswert, müsste jedoch von romanistischer Seite geleistet werden.

2. *Zur Semantik des Ausdrucks* Erbfeind *vor 1800.*

Mhd. *erbevient* wurde noch im Sinne von „seit Generationen verhasster Feind“ verwendet, nach den zitierten Belegen konnte dies individuelle Verfeindungen und Fehden betreffen, auch eine religiöse Dimension wird nahegelegt, ist aber noch nicht dominant (MWB 1: 1810). Seit Anfang des 14. Jahrhunderts trat verstärkt eine religiöse Verwendungsweise in den Vordergrund, als *erbfeind* wurde „Satan, der Teufel als Gegenspieler Christi“ bezeichnet. Im 16. und 17. Jahrhundert zeigte sich erstmals eine Übertragung auf die Sphäre des Politischen, als während der Türkenkriege die Türken vermehrt als *erbfeinde* bezeichnet wurden. Seit dem späten 18. Jahrhundert wurde der Ausdruck schließlich auf die Franzosen bezogen, die nun als politischer Gegner der Deutschen namhaft gemacht wurden ([2]DWB 8: 1596).

3. *Kulturpatriotischer* Franzosenhass*: Die napoleonischen Kriege*

Mit der preußischen Niederlage in der Schlacht bei Jena und Auerstedt im Oktober 1806 und Napoleons Einmarsch in Berlin begann für die deutschen Lande nach dem gleichzeitigen Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation eine mehrjährige Phase unter französischer Herrschaft, die von vielen als „Fremdherrschaft“ angesehen wurde und gerade im patriotisch gesinnten Bildungsbürgertum verhasst war. Viele von ihnen riefen offen zum Kampf gegen die Franzosen auf. Das Konzept der „Erbfeindschaft“ spielt, auch wenn der Ausdruck *Erbfeind* selbst nur selten explizit auftaucht, eine wichtige Rolle in der antifranzösischen Publizistik der Zeit.

Der Rhein war zum großen Zankapfel zwischen Deutschen und Franzosen geworden: Als diese den Strom als natürliche Grenze des französischen Staats beanspruchten, reagierten jene mit einer Idealisierung des Rheins als „deutscher Strom“ und der Betonung der deutschen Einheit. „Im Rheinmythos fiel die Imagination einer von außen kommenden Bedrohung mit der Symbolisierung der Einheit zusammen“ (Münkler 2013: 393 f.). Der Rhein wurde zum Symbol nationaler Identität stilisiert. Für Ernst Moritz Arndt waren die Sprachgrenzen die natürlichen Grenzen der Staaten, womit er die französischen Ansprüche auf die linksrheinischen deutschsprachigen Gebiete scharf

zurückwies (vgl. Arndt, Werke 13: 148). Die in ihrem Hass auf die Franzosen vereinigten Deutschen sollten nun die Grenzlinie gegen jeden französischen Übergriff verteidigen:

> Nur ein blutiger Franzosenhaß kann die deutsche Kraft vereinigen, die deutsche Herrlichkeit wieder herstellen, alle edelsten Triebe des Volkes hervortreiben und alle niedrigsten versenken; dieser Haß, als Palladium deutscher Freiheit den Kindern und Enkeln überliefert, muß künftig an der Schelde, an dem Vogesus und den Ardennen Germaniens sicherster Grenzhüter sein. (Arndt, Werke 13: 82 f.)

Die von Hermann Pölking und Linn Sackarnd in ihrem jüngst erschienenen Buch mit dem bezeichnenden Titel *Der Bruderkrieg* über den deutsch-französischen Krieg 1870/1871 formulierten Fragen, die die Zeit bewegten, „Wem gehört dann der Rhein? Ist er ein Grenzstrom? Und sind damit alle linksrheinischen Orte wie Mainz, Bonn oder Köln französisch?“ (Pölking & Sackarnd 2020: 24), sollten noch jahrzehntelang für Streit zwischen den Nachbarländern sorgen.

Die Franzosen im Allgemeinen und Napoleon Bonaparte im Besonderen werden in den hier untersuchten Quellen nicht nur als *Länderräuber*, *Schänder*, *Unterdrücker* oder *Tyrannen* gebrandmarkt, sondern unter offensichtlichem Rückgriff auf die zu dieser Zeit noch präsente Verwendung des Ausdrucks *Erbfeind* als ›Teufel und Widersacher Christi‹ dämonisiert. Napoleons Truppen werden als „eingeteufelte Ungeheuer“, er selbst als *Sünder*, *Valand* und *allgemeiner Feind der Menschheit* bezeichnet, der *der Hölle entsprungen* sei. Für Arndt ist Napoleon ein Tyrann, der „in satanischer Einsamkeit über einen verworfenen Haufen von Sklaven“ herrschen will (Arndt, Werke 13: 77). Dessen Niederlage auf dem Russlandfeldzug 1812 wird dementsprechend als Strafgericht „durch Gott, welcher ihn verderben und die Welt erlösen wollte“ gedeutet (ebd.: 79).[1] Friedrich Ludwig Jahn ruft zum „Rachekrieg wider den Erzfeind“ und zur „allgemeine[n] Treibjagd auf die welschen Unholde“ auf (Jahn 1813: 381) und bezeichnet Napoleon auch explizit als *Valant* ›Teufel‹, dem durch *Fluchgebete* und *Höllenpredigten* gehuldigt werden soll (vgl. ebd.: 382).

1 Für Dieter Borchmeyer ist Arndt mit seinem nationalen Pathos und seiner expressiven und bilderreichen Franzosenfeindlichkeit (ebenso mit seinem Antisemitismus) eine Übergangsfigur vom Kosmopolitismus der klassisch-romantischen Epoche zum Nationalismus des 19. Jahrhunderts. Arndt habe die Grundlage für den Chauvinismus bereitet, der sich später bei Lagarde und Treitschke findet (vgl. Borchmeyer 2017: 133).

Hatte Heinrich von Kleist noch zwischen Napoleon selbst und dem französischen Volk unterschieden[2] und seine Feindschaft nur auf den Kaiser projiziert, die nach dessen Abdankung wieder verschwinden würde, trachtet Arndt danach, die „Erbfeindschaft" zwischen Deutschen und Franzosen auch in die künftigen Generationen weiterzutragen (vgl. obiges Zitat). Der Grund liege beim Charakter des französischen Volkes. Deshalb dürfe ihnen keine Möglichkeit gelassen werden, Deutschland noch einmal zu unterwerfen; der sicherste Schutz ist für Arndt, dass die Rheinländer deutsch bleiben sollen. Dafür müssten jedoch die „deutschen Tugenden" wie *Ehre* oder *Freiheitsliebe* über die mit zahlreichen negativen Zuschreibungen versehenen *verwelschten Deutschen* dominieren.

Der folgende Überblick über die verschiedenen, in den untersuchten Texten belegten lexikalischen Referenzierungen und Prädikationen (vgl. dazu Lobenstein-Reichmann 2013: 33–80) zeigt, dass es den Autoren vor allem auf eine Kriminalisierung und Dämonisierung Napoleons und der Franzosen sowie der vermeintlichen und tatsächlichen Kollaborateure ankam und sie zu diesem Zweck auf Lexeme und Syntagmen zurückgriffen, die ihre Bezugsgrößen moralisch abwerten. Umgekehrt wird das Bild des „idealen" Deutschen gezeichnet, der sich gegen die „Fremdherrschaft" wehrt und die deutschen „Werte" uneingeschränkt gegen fremden Einfluss bewahrt.

Überblick:

Referenzierungen:

Napoleon: *Allesverderber, Länderräuber, Leuteplager, Schänder*, *Sünder*, *Unterdrücker*, *Valand*, *Völkertilger*, *verabscheuungswürdiger Mensch, abscheulichster aller Tyrannen, allgemeiner Feind der Menschheit, der Hölle entsprungener Vatermördergeist, Anfang alles Bösen und das Ende alles Guten*

Frankreich: *Erzfeind*, *Räuber, Überlister, tückische Welsche*, *welsche Unholde*, *bonapartische Rotten*, *Verheerer des Vaterlandes, blutige, eingeteufelte*, *unerbittliche Ungeheuer*, *tückischestes aller Tyrannenvölker*

Deutsche negativ: *Welschlinge, verwelschte Deutsche*

Prädikationen:

Frankreich: *Eitelkeit, Feigheit* [von *Galliern* gesagt], *Flatterhaftigkeit, Fratzereien, Geschwätzigkeit*, *Gleisnerei, Leichtsinnigkeit*, *Liederlichkeit*, *Lügenhaftigkeit, Schwächlichkeit, Treulosigkeit, Unehrlichkeit, Ungerechtigkeit, Unruhe, Verruchtheit*, *Ziererei, zu keiner stetigen Freiheit fähig*

2 „Frage: ‚Wer sind deine Feinde, mein Sohn?' Antwort: ‚Napoleon, und so lange er ihr Kaiser ist, die Franzosen'" (Kleist 1809: 326).

> Deutsche positiv: *ehrenfest, einfältig, freudig, natürlich, stark, tapfer, treu, unverschaffen*, *unverschroben, deutsche Ehre, Freiheit, Gerechtigkeit, Herrlichkeit, Würde, Zucht*
>
> Deutsche negativ: französischer Einfluss als *Unkraut*, *Krankheit, welscher Krebs, französische Sklaverei*

4. Streit um Elsass-Lothringen: Deutsch-französischer Krieg 1870./1871.

Im Jahre 1868 veröffentlichte der österreichische Historiker und Publizist Onno Klopp eine Schrift mit dem Titel *Wer ist der wahre Erbfeind von Deutschland?* Darin beschuldigt er, sichtlich unter dem Eindruck des Krieges von 1866, den Staat Preußen und das Haus Hohenzollern, die „Erbfeindschaft" zu Frankreich politisch und publizistisch zu inszenieren, um den Umstand zu verschleiern, dass man eine eigene Politik auf Kosten des deutschen Volkes betreibe. Das Haus Hohenzollern sei „der wahre Erbfeind von Deutschland" (vgl. Klopp 1868: 45). Ein künftiger Krieg zwischen Deutschland und Frankreich sei aufgrund der expansiven Bestrebungen Preußens höchst wahrscheinlich, womit zugleich auch die Verantwortung für eine militärische Eskalation prophylaktisch den Preußen zugeschoben wird (vgl. ebd.: 34).

Die Eskalation des Jahres 1870 dürfte dann auch für Klopp früher als erwartet gekommen sein. Doch Stimmen wie die Klopps, die Preußen für den Krieg verantwortlich machten, waren die Ausnahme. Sein Versuch einer Uminterpretation des Erbfeindschaftskonzepts ist ein letzter Ausläufer des preußisch-österreichischen Dualismus und hatte keine Chance, im Diskurs eine dominante Position einzunehmen. Auch bedingt durch Bismarcks Provokation und Inszenierung des Kriegsgrundes erfasste viele deutsche Intellektuelle stattdessen ein glühender Patriotismus, der für differenzierte Betrachtungen, die etwa auch zugunsten Frankreichs hätten ausfallen können, keinen Raum mehr ließ.

Während etwa der Göttinger Theologe und Orientalist Paul de Lagarde öffentlich die Annexion Luxemburgs forderte und in einem Brief erklärte, dass ganz Paris in Schutt und Asche gelegt werden könne, mit Ausnahme der Bibliothèque Impériale, die zum Wohle der Wissenschaft unversehrt bleiben solle (vgl. Sieg 2007: 106–108), stellte der Berliner Historiker Heinrich von Treitschke bereits kurz nach Kriegsbeginn und noch vor der Schlacht bei Sedan konkrete Forderungen an Frankreich, die sich auf eine Herausgabe von Elsass-Lothringen konzentrieren; diese Gebiete sollten unter die Verwaltung Preußens gestellt werden. Für die Annexion führt Treitschke wirtschaftliche und militärische, vor allem aber sicherheitspolitische Gründe an (vgl. Treitschke 1870).

Französische Nation und französischer Kaiser stehen für Treitschke in genau umgekehrtem Verhältnis, wie es noch für Kleist der Fall war: Für ihn ist die französische Nation der *Feind*, während Napoleon III. mehr Getriebener als Treiber gewesen sei. Nur wenn diesem *Raubtier*, der französischen Nation, die Zähne ausgebrochen würden, sei eine dauerhafte Sicherung des Völkerfriedens möglich (vgl. ebd.: 6).

Bei der Annexion Elsass-Lothringens dürfe auf die Wünsche der Bevölkerung keine Rücksicht genommen werden. Etwaigen Gegenargumenten begegnet Treitschke mit offenem Chauvinismus, in dem auch rassistische Töne mitschwingen in der Hinsicht, dass „Deutsche" niemals zu „Franzosen" „gemacht" werden könnten (vgl. etwa ebd.: 29).

Diesen Chauvinismus versucht Treitschke durch den Hinweis abzufedern, dass der größte Teil der elsässischen und lothringischen Bevölkerung ohnehin deutsch, jedoch im Laufe der Jahre „gallisiert" sei. Er verspricht eine „milde" Regermanisierungspolitik, zu der u.a. ein umfassender Austausch des Beamtenapparats und eine das Deutsche fördernde Sprachenpolitik gehören sollten (vgl. ebd.: 42 f.). Die Praxis im Deutschen Kaiserreich aber war weniger mild, als Treitschke versprach: Das Elsass und Lothringen wurden quasi als Kolonien betrachtet und blieben bis 1918 unter fremder Verwaltung und politisch diskriminiert; die Sprachenpolitik wurde ohne Rücksicht auf Wünsche und Befindlichkeiten der Bevölkerung durchgesetzt (vgl. dazu Polenz 1999: 116 f.).

In der Außenpolitik gilt für Treitschke das Recht des Stärkeren:

> Also von grollenden Nachbarn beobachtet vertrauen wir tapfer allein auf unser Recht und unser Schwert. Ist Deutschland mächtig genug, die Grenzlande den Franzosen zu entreißen, so darf es sie auch, unbekümmert um den Einspruch des Auslands, dem preußischen Staate zur Obhut übergeben. (Treitschke 1870: 41)

Die Zeit werde Elsass-Lothringen wieder dem Deutschen Reich einverleiben, zumindest solange Frankreich zu geschwächt sei, um Deutschland anzugreifen.

In der zeitgenössischen historiographischen Literatur wird der Krieg von 1870/71 auch schnell als *Krieg gegen den Erbfeind* bezeichnet, so dass auch hier das Konzept nahtlos fortgeführt wird (vgl. z.B. Franz 1871).

Bei aller nationalen Begeisterung erscheint die Publizistik der Jahre um 1870 deutlich weniger leidenschaftlich als noch zur Zeit der napoleonischen Kriege. Ihre Texte sind eher argumentativ als appellativ. Dies mag zum einen daran liegen, dass Jahn, Kleist oder Arndt aus der Perspektive einer sich durch Fremdherrschaft unterdrückt fühlenden Nation schrieben. Ihre Texte besitzen einen agitierenden Charakter, sie fordern ihre Leser direkt zu patriotischen Handlungen wider die Franzosen auf. Zum anderen musste das Konzept

der „Erbfeindschaft“ zunächst noch konstituiert und etabliert werden. Die Verfasser der Texte aus der Zeit um 1870 hingegen können auf die jetzt etablierten Topoi zurückgreifen und blicken aus der Perspektive der souverän-abgeklärten Sicherheit der eigenen Position mit ausgeprägtem Chauvinismus auf die Ereignisse herab, wohlwissend, dass sie, anders als noch Jahn oder Arndt, nicht gegen die deutschen Fürsten anschreiben müssen, sondern sich im Einklang mit dem mächtigen Haus Hohenzollern befinden. Somit blieben Texte wie der des eingangs erwähnten Onno Klopp Ausnahmen.

Überblick

Referenzierungen:

Frankreich: *Erbfeind*, *Feind, Raubtier*

Prädikationen:

Frankreich: *halbkeltische Leibesschwäche, Unzucht, hunnische Wut*

Deutsche positiv: *treues Beharren*, *derbgesunde deutsche Kraft, frisches deutsches Blut*

Deutsche negativ: *Verwälschung*

5. Der Versailler Vertrag und die Ruhrbesetzungen

Der Erste Weltkrieg, die deutsche Niederlage und der Versailler Vertrag änderten die Vorzeichen grundlegend. Erich Czech-Jochberg, österreichischer Journalist und seit 1932 Mitglied der NSDAP, veröffentlichte im gleichen Jahr ein Buch mit dem Titel *Wir und Frankreich. Erbfeind? Bundesgenosse?* Darin wird, mit deutlichem Schwerpunkt auf den beide Länder betreffenden Ereignissen von 1870 bis 1930, die wechselvolle deutsch-französische Geschichte teils analytisch, teils narrativ aufgearbeitet.

Für die französische Forderung nach der Rheingrenze gebe es, so Czech-Jochberg, zwei wesentliche Gründe: Den französischen Imperialismus und das Bedürfnis nach Sicherheit. Gerade die *Sicherheit* sei zu einem zentralen Schlagwort der französischen Außenpolitik geworden. Für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs werden die Versäumnisse der deutschen Außenpolitik nach Bismarck, vor allem aber die französischen Revanchisten verantwortlich gemacht.

Ausführlich werden die Besetzungen des Ruhrgebiets durch französische Truppen in den Jahren 1920 und 1923 geschildert. Relativ breiten Raum nehmen Erzählungen von gewalttätigen Übergriffen auf die Zivilbevölkerung

insbesondere durch farbige Kolonialtrupps ein, die mit erkennbar rassistischer Tendenz ausgeschmückt werden (vgl. etwa Czech-Jochberg 1932: 55).

Der Agitation gegen Frankreich dienen sichtlich unvorteilhafte Beschreibungen und Charakterisierungen französischer Entscheidungsträger: Clemenceau wird mehrfach mit dem Epitheton *Tiger* versehen, der die „Falten über seinen Raubtieraugen“ hochziehe (ebd.: 35), an anderer Stelle wird er als „weißschnäuzige[r] Bauer mit dem runden Bulldoggenschädel“ bezeichnet (ebd.: 200); Marschall Foch wird attestiert, dass sein Deutschenhass seine Eitelkeit überrage und ihm das immerhin Format verleihe (vgl. ebd.: 44) und der französische Oberkommandierende während der Ruhrbesetzung 1920, Mangin, sei „der Mann mit dem Nußknackergesicht, der einst deklassierte General und kaltgestellte Menschenschlächter“ (ebd.: 53).[3]

Doch im Gegensatz zu den bisher behandelten Autoren sieht Czech-Jochberg nicht die verschiedenen Kriege oder den Streit um Elsass-Lothringen und die Rheingrenze als entscheidende Komponenten der „Erbfeindschaft“ an, sondern explizit die Osteuropa betreffenden Aspekte der Pariser Friedensverträge:

> Man kann es einem Kulturvolke zumuten, eine erlittene Niederlage zu verwinden. Man kann von demselben Volke aber nicht fordern, eine unerhörte Demütigung, ja, Beschimpfung zu schlucken, die ihm von einem minder entwickelten zugefügt wurde: Nicht Elsaß-Lothringen! Nein, aber daß man deutsches, mit deutschem Fleiß geschaffenes Kulturland den Polen gab, damit sie es im Dreck verkommen lassen, das kann das deutsche Volk den Franzosen nicht verzeihen! Eine aufrichtige Verständigung ist nur dann möglich, wenn Frankreich diesen Schritt in die Unkultur wieder gutmacht, und sich von solchen Bundesgenossen trennt! Ein „Ostlocarno“ ist für Deutschland unmöglich. (ebd.: 204 f.)

Hier wird nicht nur ein deutlicher Chauvinismus gegenüber den slawischen Völkern virulent, sondern vor allem wird hier die Rassen- und Lebensraumideologie des Nationalsozialismus deutlich, die das Konzept der „Erbfeindschaft“ zwischen Deutschland und Frankreich neu definiert.

Daher wirbt der Autor sogar für ein neues deutsch-französisches Bündnis, wie es bereits zu Bismarcks Zeiten in Erwägung gezogen, doch niemals durchgeführt worden sei. „Es gibt nur zwei Militärvölker auf dem Kontinent, zwei große, agile, einander in ihrem Intellekt ergänzende Völker: Deutsche und Franzosen! Sie werden sich finden müssen, sonst stirbt Europa!“

3 Dieser Befund gilt auch für führende Politiker der anderen Siegermächte: US-Präsident Woodrow Wilson wird als „paralytische[r] Professor, der mit einer Hand voll vager Thesen Deutschland entwaffnete“ bezeichnet (Czech-Jochberg 1932: 121), der britische Premier David Lloyd George als „malitiös blinzelnd[], gepflegt[], immer etwas nervös[] oder immer amüsiert[]“ (ebd.: 200).

(ebd.: 211 f.). Solange aber „die Peitsche von Versailles über Deutschland“ kreise, werde ein solches Bündnis nicht zustande kommen (ebd.: 215).

Czech-Jochberg verlässt damit die alten antifranzösischen Stereotype, die seit Jahrhunderten zur Tradition in der deutschen Publizistik gehört hatten. Stattdessen passt er sein Konzept der „Erbfeindschaft“ der nationalsozialistischen Ideologie an und stellt sogar Überlegungen an, wie die „Erbfeindschaft“ durch ein Bündnis zur „Rettung Europas“ überwunden werden könne. Dafür müsse Frankreich jedoch zentrale politische und ideologische Vorarbeit leisten: Aufgabe der Forderungen des Versailler Vertrags und des eigenen Führungsanspruchs und Aufgabe des demokratischen Systems zugunsten einer nationalistisch geprägten autoritären Politik. (vgl. ebd.: 215 f.)

6. Rassenideologische Abwehr

Die von Alfred Rosenberg vertretene Richtung setzte sich in der Praxis der nationalsozialistischen Außenpolitik gegenüber der von Czech-Jochberg vorgeschlagenen durch. Nach Rosenberg sei Frankreich sowohl in seiner aktuellen Verfassung als Demokratie als auch in seiner rassischen Zusammensetzung eine Gefahr für Europa, weshalb es sich von seinen „westlichen“ Vorstellungen wie dem „jüdischen demokratischen Gedanken“ und dem „parlamentarischen System“ verabschieden müsse (vgl. Rosenberg 1930: 639; 642 f.).

Ein Bündnis mit Frankreich, wie es etwa Czech-Jochberg projektierte, ist für Rosenberg nur unter einer Bedingung denkbar, nämlich

> wenn es [Frankreich] in Erkenntnis der biologischen Naturnotwendigkeit auf Vorherrschaft in Europa verzichtet, Polen, die Tschechoslowakei und die anderen von der sogenannten Kleinen Entente fallen läßt, die Ausscheidung der Neger und Juden zielbewußt in die Hand nimmt und sich mit der von seiner Bevölkerung bedingten Grenze begnügt. Dieses Frankreich könnte auch von Deutschland ungehindert seiner Kultur leben und wäre ein immer noch starker Faktor europäischer Politik. (ebd.: 641)

Hinter diesem vermeintlichen Angebot steckt auch eine kaum verhüllte Drohung: Bleibt Frankreich bei seinem aktuellen *jüdischen demokratischen System*, muss es von einem nationalsozialistisch *erwachten* Deutschland als Feind und potenzielle Gefahr angesehen und entsprechend behandelt werden.

Auch Rosenberg verabschiedet die traditionellen antifranzösischen Stereotype, um sie durch das rassistische, antisemitische und antidemokratische Weltbild der Nationalsozialisten zu ersetzen. Dort jedoch, wo es ideologische Anknüpfungspunkte gibt, wird auch der Anschluss an die antinapoleonische

Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts hergestellt. Arndt hatte 1813 geschrieben:

> Wie sehr steht Deutschland hier gegen Frankreich im Nachteil, der das nicht bedeutende Übergewicht der Volksmenge reichlich vergütet! Auch den andern Nachteil kennt jeder, der die Geschichte kennt, daß Europa vom Osten her immer eine Gefahr droht, die vom Westen her nie kommen kann. Von Osten her dehnt sich die weite Feste der Länder mit den Millionen Völkern und mit allen gegenwärtigen und künftigen Gefahren aus, welche zunächst auf Deutschland stürzen und Deutschland zertrümmern müssen, ehe sie Italien und Frankreich erreichen können. Von Westen her kann nur auf Schiffen Gefahr kommen; auf Flotten aber sind Hunderttausende, geschweige denn Schwärme von Millionen, nie in ein Land gekommen. (Arndt, Werke 13: 169)

Was Arndt hier andeutet, wird in der künftigen völkischen Literatur unter dem Schlagwort *Gelbe Gefahr* firmieren, d.h. es wird ein Bedrohungsszenario des Einfalls östlicher Völker nach Mitteleuropa nach dem Vorbild der Hunnen zur Zeit der Völkerwanderung aufgebaut. Dieses Bedrohungsszenario wird auch von Rosenberg aktualisiert:

> Das fordert die Erkenntnis, daß, solange Frankreich derartig machtpolitisch gegen uns *gebietet*, es kein Blühen des deutschen Volkes geben kann. Diese Spannung kann nur durch eine weitsichtige europäische Politik gelöst werden. Verzichtet Deutschland darauf, den Willen seiner Gesamtheit auf den einzigen Punkt einzustellen: Lebensraum, politische Freiheit, so versinkt auch Ostpreußen im blutigen Sumpf, so rückt von Ost und West der Feind immer näher an das Herz des germanischen Wesens. Deshalb besteht die erste Forderung einer deutschen Politik in der Förderung eines *wahren* Friedens gegen den Unfriedensvertrag von Versailles und seine Folgen. (Rosenberg 1930: 638; Hervorhebung im Original)

7. Zusammenfassung

Die Autoren der antinapoleonischen Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts können auf einen reichen Fundus nationaler Stereotype zurückgreifen, der in der Alamode-kritischen Literatur des 16. und vor allem des 17. Jahrhunderts ausgebildet und auch im 18. Jahrhundert weiter tradiert wurde (vgl. dazu Rosenberger 2015 sowie Scharloth 2005). Unter dem Eindruck der napoleonischen Eroberungskriege und des Zusammenbruchs des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation nach nahezu tausendjährigem Bestehen verfestigten sich diese Stereotype unter dem Konzept der *Erbfeindschaft*, unterstützt durch den Umstand, dass der Ausdruck *Erbfeind* bereits zuvor in religiösem

Kontext auf Satan als den Gegenspieler Christi und in politischem Kontext auf die Türken als die Todfeinde des Reichs angewendet worden war; an beide Verwendungsweisen konnten die kulturpatriotischen Publizisten anknüpfen. Das Ergebnis war eine große Varianz an Referenzierungen und Prädikationen in Bezug auf Napoleon und die Franzosen, aber auch auf negativ bewertete ›deutsch-französische Kollaborateure‹ sowie auf das Idealbild des ›ehrlichen und treuen Deutschen‹. Diese Referenzierungen und Prädikationen zielen auf die moralische Auf- und Abwertung der jeweiligen Bezugsgrößen.

In den um 1870 entstandenen Texten wird auf die ein halbes Jahrhundert zuvor etablierten Ideologeme zum großen Teil zurückgegriffen; dieser Rückgriff erfolgt jedoch impliziter, gerade weil diese Ideologeme etabliert waren und somit beim Lesepublikum als bekannt vorausgesetzt werden konnten. Daher wirken die Texte trotz aller nationaler Begeisterung über den Frankreichfeldzug und den Sieg über den *Erbfeind* vergleichsweise abgeklärt. Hier geht es nicht mehr darum, die Feindschaft zu Frankreich zu begründen, sondern darum, die französischen Forderungen nach der Rheingrenze zurückzuweisen sowie die Annexion Elsass-Lothringens zu legitimieren. Infolgedessen sind auch die Referenzierungen und Prädikationen im Vergleich zur Publizistik der napoleonischen Kriege weniger variantenreich und lexikalisch unauffälliger.

Die Niederlage im Ersten Weltkrieg und das Trauma des Versailler Vertrags, der über alle Parteigrenzen hinweg als gesellschaftliche Schande wahrgenommen wurde, brachten ein neues, in der Rhetorik paradoxerweise im Vergleich etwa zu Kleist oder Arndt gemäßigtes, in den politischen Implikationen, im Menschenbild und in der praktischen Umsetzung jedoch erheblich radikaleres Konzept der deutsch-französischen *Erbfeindschaft* hervor. Insbesondere die Nationalsozialisten ersetzten die alten Stereotype durch rassistische und lebensraumideologische Komponenten, die sich in den früheren Texten bestenfalls in Ansätzen finden.

Bibliografie

Quellen

Arndt, Werke = Ernst Moritz Arndts ausgewählte Werke in sechzehn Bänden. Herausgegeben und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Heinrich Meisner und Robert Geerds. Leipzig: Max Hesses Verlag 1908.

Czech-Jochberg, Erich (1932): Wir und Frankreich. Erbfeind? Bundesgenosse? Oldenburg: Gerhard Stalling Verlag.

Fichte, Johann Gottlieb [1808]: Reden an die deutsche Nation. 5., durchges. Aufl. nach d. Erstdruck von 1808, mit neuer Einleitung von Reinhard Lauth. Hamburg: Meiner 1978.
Franz, A. (1871): Der deutsche Krieg von 1870 und 1871 gegen den Erbfeind. Mit einer Übersichtskarte des deutschen Heerzuges von Weißenburg bis Paris, sieben Specialkarten und mehreren Schlachtplänen. Berlin: Verlag von Eduard Beck.
Jahn, Friedrich Ludwig [1810]: Deutsches Volkstum. In: Friedrich Ludwig Jahns Werke. Neu herausgegeben, mit einer Einleitung und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. Carl Euler. Hof: Rudolf Lion 1884, Bd. 1, 10–380.
Jahn, Friedrich Ludwig [1813]: Denknisse aus dem Jahre 1813. In: Friedrich Ludwig Jahns Werke. Neu herausgegeben, mit einer Einleitung und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. Carl Euler. Hof: Rudolf Lion 1884, Bd. 1, 381–384.
Kleist, Heinrich von [1809]: Katechismus der Deutschen, abgefaßt nach dem Spanischen, zum Gebrauch für Kinder und Alte. In: Sämtliche Werke und Briefe. Bd. 2: Erzählungen, kleine Prosa, Gedichte, Briefe. Münchner Ausgabe. Auf der Grundlage der Brandenburger Ausgabe herausgegeben von Roland Reuß und Peter Staengle. München: Hanser 2010, 324–334.
Klopp, Onno (1868): Wer ist der wahre Erbfeind von Deutschland? München: J. G. Weiß, Universitätsbuchdrucker.
Rosenberg, Alfred [1930]: Der Mythus des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit. München: Hoheneichen-Verlag 1943.
Treitschke, Heinrich von (1870): Was fordern wir von Frankreich?. Zweiter unveränderter Abdruck aus dem XXVI. Bande der Preußischen Jahrbücher. Berlin: Reimer.

Forschungsliteratur

Borchmeyer, Dieter (2017): Was ist deutsch? Die Suche einer Nation nach sich selbst. Berlin: Rowohlt.
[2]DWB = Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Neubearbeitung. Herausgegeben von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. 9 Bde. Stuttgart: Hirzel 1965–2016.
Lobenstein-Reichmann, Anja (2013): Sprachliche Ausgrenzung im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Berlin/Boston: de Gruyter (Studia Linguistica Germanica, 117).
Münkler, Herfried (2009; [3]2013): Die Deutschen und ihre Mythen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
MWB = Mittelhochdeutsches Wörterbuch. Hg. von Kurt Gärtner & Klaus Grubmüller & Karl Stackmann. Stuttgart: Hirzel 2006–.
Polenz, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 3: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York: de Gruyter.

Pölking, Hermann & Linn Sackarnd (2020): Der Bruderkrieg. Deutsche und Franzosen 1870/1871. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Rosenberger, Sebastian (2015): Satirische Sprache und Sprachreflexion. Grimmelshausen im diskursiven Kontext seiner Zeit. Berlin/Boston: de Gruyter (Studia Linguistica Germanica, 121).

Rosenberger, Sebastian (2020): Das Konzept der Zivilisation in den Jahren um den Ersten Weltkrieg. In: Jochen A. Bär (Hg.), Historische Text- und Diskurssemantik. Berlin/Boston: de Gruyter (Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte, 11), 294–310.

Scharloth, Joachim (2005): Sprachnormen und Mentalitäten. Sprachbewusstseinsgeschichte in Deutschland im Zeitraum von 1766–1785. Tübingen: Niemeyer.

Sieg, Ulrich (2007): Deutschlands Prophet. Paul de Lagarde und die Ursprünge des modernen Antisemitismus. München: Hanser.

Variabilität des Deutschen: Phonetik und Phonologie

Herausgegeben von Klaus Geyer, Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska,
Anke Sennema

Einleitung

Sprache ist ein Mittel der sozialen Interaktion und Kommunikation in den unterschiedlichsten Situationen, zudem können auch die Kommunikationspartner:innen eine große sprachliche Bandbreite aufweisen. Deshalb müssen sowohl unsere Sprachfertigkeit als auch unsere Sprachverarbeitung flexible und effektive Mechanismen bereithalten, die eine erfolgreiche Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten ermöglichen. Auf dem XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) mit dem Motto „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven“ widmete sich die Sektion Phonetik und Phonologie den lautlichen Erscheinungsformen der plurizentrischen deutschen Sprache in all ihrer Variabilität, und zwar sowohl unter Aspekten der Produktion als auch der Perzeption. Die transkulturelle Perspektive der IVG 2020 bedeutete für die inhaltliche Ausrichtung der Sektion, dass die Standard- und die regionalen Varietäten des Deutschen generell und insbesondere auf der lautlichen Ebene nicht als homogene, klar voneinander abgrenzbare Einheiten betrachtet werden, sondern dass sie sich dynamisch, beispielsweise durch Medien und in Folge von Globalisierung, vernetzen und sich zunehmend gegenseitig beeinflussen. Unter diesem Leitgedanken setzten sich 22 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Aserbaidschan, Dänemark, Italien, Japan, Mexico, Österreich, Polen, Slowakei und Spanien an drei Tagen in insgesamt 14 Beiträgen mit Fragen der Perzeption und der Produktion des Deutschen in seiner lautlichen Variabilität und seiner Vermittlung auseinander.

Die folgenden neun zur Publikation eingereichten und angenommenen Beiträge lassen sich unter thematischen Gesichtspunkten drei Schwerpunkten zuordnen:

1. Segmentalphonologische Untersuchungen

Innerhalb der beobachtbaren Variabilität erweisen sich manche phonologischen Einheiten als salienter und stabiler, andere unterliegen Veränderungen. In jedem Falle ist aber die Systematisierung ein komplexes Vorhaben:

Klaus Geyer widmet sich dem phonologischen Status von /r/. Ausgehend von den Unterschieden bestehender Systematisierungen wird ein

Vorschlag erarbeitet, bei dem die Vielfalt der phonetischen Realisierungen Berücksichtigung findet und der zugleich die Plausibilität phonologischer Prozesse nicht außer Acht lässt.

Adriana Rosalina Galván Torres und **Moritz Drehsen** richten den Fokus auf Variation in der Aussprache des ⟨ä⟩-Graphems und stellen in einer Produktionsstudie den Phonemstatus von [æ] auf den Prüfstand.

Macià Riutort Riutort, **Joaquín Romero Gallego** und **Kai A. Voltmer** gehen der Frage nach, ob der durch <j> repräsentierte Laut frikativisch als [ʝ] oder als Approximant [j] realisiert wird. Die Ergebnisse weisen dabei, bei aller Variation, auf eine Realisierung als Approximant hin, was auch sprachdidaktische Konsequenzen hat.

2. Phonetik / Phonologie und Spracheinstellungsforschung

Varietäten, seien es Standards, Dialekte oder andere, sind immer auch Träger kultureller Identitätsstiftung und -zuschreibungen, was sie zu einem hochinteressanten Gegenstand für die wahrnehmungsbasierte Spracheinstellungsforschung macht:

Maria Paola Bissiri, Brigitte Eisenwort und **Livia Tonelli** widmen sich der Forschung von Sylvia Moosmüller und stellen in einem Überblick sowohl deren herausragende Bedeutung für die Beschreibung und Analyse der Sprachvariation der deutschen Sprache in Österreich heraus als auch die Aktualität ihrer Studien für die Dialektologie.

Peter Paschke nimmt in seinem Beitrag die bisher kaum untersuchten Einstellungen der italienischen Germanistikstudierenden zum eigenen fremdsprachlichen Akzent in den Blick. Aufgrund der aus den Befragungen gewonnenen Ergebnisse betont er insgesamt den Eindruck einer positiven und pragmatischen Einstellung zu eigener Aussprache der Studierenden in der Zielsprache Deutsch.

3. Didaktische Untersuchungen

Die transkulturelle Perspektive der IVG 2020 umfasst auch Fragen des Lehrens und Lernens lautlicher Dimensionen und Aspekte des Prüfens im Kontext von Deutschen als Fremdsprache:

Zuzana Bohušová erarbeitet anhand von Videomitschnitten eines Komiker-Duos, wie an der Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fachspezifisches sowie auch sehr motivierendes Material für die Ausssprachedidaktik gewonnen werden kann.

Manuela Glaboniat und **Karoline Janicek** fokussieren auf den Stellenwert von Aussprache bei der Überprüfung und Beurteilung der Kenntnisse im Deutschen als Fremdsprache. Auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Rahmens für Sprachen und *Profile deutsch* diskutieren sie die Umsetzung rezeptiver und produktiver Aussprachekompetenzen in ÖSD-Prüfungen.

Markus Rude geht in seinen didaktisch-methodischen ausgerichteten Ausführungen von der Annahme eines intrinsischen Bedürfnisses des Menschen nach Kommunikation bzw. Interaktion mit anderen aus. Bezugnehmend auf mögliche Auslöser für diesen Kommunikationswillen diskutiert er konkrete Unterrichtselemente vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse sowie praxisbezogener Erfahrungen.

Artur Tworek schließlich präsentiert die Ergebnisse einer explorativen Untersuchung zur Realisierung deutscher /r/-Laute durch polnisch- und ukrainischsprachige DaF-Lerner/-innen. Die Bedeutung eines intensiven Kontakts mit realen gesprochenen Texten des Deutschen für die Erreichung eines standarddeutschen Sprechvorbildes wird im Vergleich der beiden Gruppen besonders deutlich.

Die Sektion fand coronabedingt in hybridem Modus statt, wobei vier Beiträge in Präsenz vor Ort in Palermo und zehn Beiträge online präsentiert wurden. Die Flexibilität aller Teilnehmenden ermöglichte es, dass in diesem Format Diskussionen, fachliche Auseinandersetzung sowie kollegiale Begegnungen auch virtuell stattfinden konnten und für allen Teilnehmenden zu einem befriedigenden Konferenzerlebnis führten. Der vorliegende Sektionsband vermittelt einen Eindruck von der Bandbreite an Themen und Aspekten phonetisch-phonologischer Forschung in ihren theoretischen und angewandten Bezügen, die in der Sektion zur *Variabilität des Deutschen: Phonetik und Phonologie* auf der IVG 2020 in Palermo diskutiert wurden.

Wir danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für den erkenntnisreichen und kollegialen fachlichen Austausch, der das Gelingen der Sektion erst ermöglicht hat, und wünschen allen anregende Lektüre!

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska, Anke Sennema, Klaus Geyer

Zum phonologischen Status von /r/ im Deutschen

Klaus Geyer (Odense)

Abstract: In diesem Beitrag wird die segmentalphonologische Position desjenigen Lautes, der graphematisch mit <r> wiedergegeben wird, analysiert und es wird im Rückgriff auf bestehende Beschreibungen und Analysen der deutschen „r-Laute“ ein Vorschlag erarbeitet, der gleichermaßen den phonetischen Realitäten und dem regionen- bzw. länderspezifischen Variantenreichtum der Standardlautungen gerecht wird. Den theoretischen Hintergrund bilden Überlegungen insbesondere zur Sonorität und ihrer Rolle in der Silbenstruktur. Zudem werden sprachtypologische Erwägungen einbezogen.

Keywords: „r-Laute“, segmentale Phonologie, Sonorität, Silbenstruktur, Vokalisierung, phonetische Variation

1. Einleitung

Dass die phonetische Realisierung desjenigen Lautes, der graphematisch mit <r> wiedergegeben wird, im Deutschen beachtlich variiert, ist hinlänglich bekannt. Die oft als „frei“ oder „fakultativ“ bezeichnete Variation gilt für die konsonantische Realisierung im Anfangsrand (Kopf) der Silbe (vgl. *rot*); im Endrand (Koda) herrscht eine starke Tendenz zur Vokalisierung zu [ɐ] (vgl. *leer*, *lieber*) vor. Nach kurzem Vokal in Nicht-Affixen (vgl. *wirr*) ist eine konsonantische Realisierung auch in der Koda möglich. Unabhängig von der Position in der Silbe ist zudem mindestens die Variation in regionalen und nationalen Standards sowie auf der stilistischen Ebene zu beachten. Die phonetischen Gegebenheiten müssen bei der segmentalphonologischen Systematisierung, d.h. bei der Positionierung im Phonemsystem, einbezogen und ggf. gewichtet werden. Wenig überraschend kommen gängige phonologische Analysen an dieser Stelle zu unterschiedlichen Ergebnissen, wobei eine Beschränkung auf die Realisierung im Silbenkopf in einem hypothetischen bundesdeutschen Standard sicherlich zu kurz greift. In diesem Beitrag wird ein Systematisierungsvorschlag angeboten, der die unterschiedlichen Dimensionen der Variation weitgehend integriert.

Im Folgenden wird zunächst das Symbol ® für das noch näher zu analysierende Phonem zur Repräsentation der „r-Laute“ verwendet. Denn auch, wenn ein Phonem allein durch die (sprachspezifischen) distinktiven Merkmale und nicht durch die mehr oder weniger zufällige Ähnlichkeit oder Identität

mit einem phonetischen Symbol definiert ist, birgt die Verwendung von aus dem IPA bekannten Zeichen oder von Buchstaben an dieser Stelle das Risiko einer ungewollten Vorfestlegung.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird die phonetische Realisierung der graphematisch mit <r> wiedergegebenen Laute skizziert, der folgende Abschnitt 3 diskutiert vorhandene Systematisierungen. In Abschnitt 4 wird der eigene Vorschlag präsentiert und begründet, bevor in Abschnitt 5 eine Zusammenfassung und ein Ausblick erfolgt.

2. Zur phonetischen Realisierung von ®

Wie bereits erwähnt, sind bei der phonetischen Realisierung von ® zwei Stellungstypen in der Silbe zu unterscheiden: die Stellung im Silbenkopf und die Stellung in der Koda. Im Kern regulärer Silben im Deutschen kann ® nicht erscheinen.[1] Eisenberg (1994) beschreibt die Verhältnisse wie folgt:

> „The question of how the *r*-sounds are best described phonologically is not yet settled. For a realistic and phonetically sound analysis, we have to distinguish two sets of contexts. The first set comprises /ʀ/ in the onset or in internuclear position. Here it can be either a coronal sonorant [r] (rolled or flapped) or an uvular sonorant [ʀ] (equally rolled or flapped). These variants are supposed to stand in free variation, so we have [examples *rot*, *Ehre*, K. G.]. The second set of contexts comprises /ʀ/ in pre-consonantal and in word-final position following schwa. In pre-consonantal position we normally have so-called vocalic /ʀ/, which can be represented as [ɐ], e.g. [examples *Wirt*, *Wurf*, K. G.]. In word-final position we also have [ɐ], but here it is vocalic, derived from schwa + [ʀ] as in [example *Ruder*, K. G.].“ (Eisenberg 1994: 355)

Diese Beschreibung liefert als phonetische Varianten [r], [ɾ] und [ʀ][2] für die Position im Silbenkopf (hierunter fällt auch die „internuclear position“) und [ɐ] für die Position in der Koda – nichts anderes bedeutet die angeführte präkonsonantische Stellung. Im absoluten Silbenauslaut betrifft die Vokalisierung zu [ɐ] nicht nur die Stellung nach Schwa (in unbetonten Silben), sondern sie tritt auch nach Langvokalen in betonten Silben (vgl. *er*, *wir*, *Tür*, *Ohr* usw.)

1 Vgl. aber <brr> als Interjektion 1. zum Ausdruck von Kälte oder 2. als Fuhrkommando, um ein Zugtier zum Stehenbleiben zu bringen. Hier ist in jedem Fall von einem Vibranten auszugehen (bilabial, apikal oder uvular). In anderen Sprachen kann /r/ als Vibrant durchaus silbenbildend sein, vgl. Tschechisch *smrk* ‚Fichte‘.

2 Außerdem wird [ʀ] als Schlaglaut („flapped“) erwähnt, was allerdings zweifelhaft erscheint – und auch nicht durch ein IPA-Symbol wiedergegeben werden kann.

ein. Nach Kurzvokalen in betonten Silben hingegen kann es zu konsonantischer Realisierung kommen (vgl. *wirr*).

Während Eisenberg ® stets als Sonorant realisiert sieht, differenziert Kohler (1995) die Varianten auch regional und trifft eine Aussage zum aktuellen Sprachwandel:

> „Die Realisierung des /r/ ist dialektal, stilistisch und allophonisch bestimmt. Im alemannischen und bayrisch-österreichischen Sprachraum, aber auch in Schleswig-Holstein, gilt weiterhin apikaler Vibrant [r] bzw. die Reduktion zum Schlag [ɾ]; auch uvularer Vibrant [ʀ] kommt vor. Sonst wird uvularer Frikativ [ʁ] und Approximant [ʁ̞] vorherrschend, die immer mehr an Verbreitung zunehmen und insbesondere über die Städte auch in die [r]-Gebiete eindringen.“ (Kohler 1995: 165)

Beachtenswert ist weiterhin die Aussage zur Frikativisierung in bestimmten Positionen im Silbenkopf: „Nach [Fortis-Obstruent, K. G.] tritt Entstimmung zu [ʁ̞̥] bzw. [χ̥] ein, die sogar den völlig stimmlosen Frikativ erreichen kann, vor allem nach Plosiven; *protzen*, *trat*, *kriechen*.“ (Kohler 1995: 166)

Somit umfasst das gewonnene Inventar an phonetischen Realisierungen nunmehr [r], [ɾ], [ʁ], [ʁ̞] und [χ̥] im Silbenkopf und die Vokalisierung zu [ɐ] in der Koda (nicht zu vergessen die mögliche konsonantische Realisierung in der Koda nach Kurzvokal). Will man Sprachräume feinkörniger unterteilen als Kohler (1995) dies in seiner Beschreibung tut, ließe sich mit Solau-Riebel & Vogel (2013–2016) im Siegerland für die Position im Silbenkopf eine Realisierung als Approximant [ɹ] bzw. als Retroflex [ɻ] ergänzen.

Summa summarum entfaltet sich also ein recht breites Spektrum an Lauten hinsichtlich u.a. aktivem und passivem Artikulator sowie Artikulationsmodus bei der Realisierung von ®. Für eine phonemsystematische Darstellung wird im Folgenden nicht nur zu entscheiden sein, welche Varianten als standardsprachlich und welche als dem Substandard zugehörig zu gelten haben, sondern vor allem, welche als basal und welche als über Regeln abgeleitet zu analysieren sind.

3. *Die Systematisierung von ®*

In diesem Abschnitt werden bestehende Systematisierungen von ® kritisch diskutiert. Zuerst wird die Begründung der phonetischen Plausibilität in den Blick genommen: Welche Varianten sind Standard, welche dialektal? Ginge es nach Darski (2010: 74), wäre der Fall schnell geklärt: „Im Deutschen werden noch zwei andere R-Laute [außer [ʁ], K.G.] realisiert, die jedoch nicht als standardsprachlich gelten: Es sind das Zäpfchen-*R* [ʀ] und das Zungenspitzen-*R*

[r].“ Dies wird der sprachlichen Wirklichkeit des Deutschen jedoch nicht gerecht. Differenzierter beschreibt Willi (2005) die Situation und bezieht neben Historizität und Regionalität auch die „Sorgfalt der Aussprache“, also eine eher evaluative Dimension ein. Die „freie“ Variation ist demnach offenbar nicht ganz so frei:

> „Etwas anders [als bei kombinatorischen Varianten, K.G.] liegt der Fall bei den deutschen r-Lauten, wo dem Phonem /r/ mehrere phonetische Realisierungen, d.h. Allophone, entsprechen können: Die ältere Aussprachenorm schrieb vor, daß jeder r-Laut durch den apikalen Vibranten [r] zu erfolgen habe. Dieses ‚Zungen-r‘ ist ein Merkmal einiger deutscher Dialekte, entspricht jedoch nicht dem heutigen Standardsprachgebrauch. Standard ist vielmehr die Realisierung als ‚Rachen-r‘, d.h. als uvularer Vibrant [ʀ] oder Frikativ [ʁ]. [. . .] Ob ein Sprecher in den Fällen, wo /r/ konsonantisch realisiert wird, nun ein [r] oder ein [ʀ] spricht, hängt nicht [. . .] vom lautlichen Kontext ab, sondern z.B. von seiner regionalen Herkunft oder von der Sorgfalt der Aussprache.“ (Willi 2005: 487)

Eine historische Perspektive auf den Wandel der Bewertung von Varianten, allerdings auch eine etwas widersprüchliche physiologische Beschreibung[3] der Produktion von [r], steuert Becker (2012) bei. Dabei wird [r] als „schwieriger“ Laut charakterisiert:

> „Das Zungenspitzen-[r] vibriert im Luftstrom wie eine Fahne [. . .], schlägt dabei gegen die Alveolen und heißt daher alveolarer Vibrant. Damit die Zunge vibrieren kann, müssen die Muskeln der Zunge sehr fein eingestellt werden, was nicht jedem Sprecher gelingt; daher wird dieser Laut oft durch ein uvulares [ʀ] ersetzt; inzwischen ist das sogar die häufigste Variante in Deutschland, aber noch im 19. Jh. mussten sich diese Sprecher als Sprachbehinderte verhöhnen lassen.“ (Becker 2012: 27)

Der Charakteristik als „schwieriger Laut“ muss aus sprachtypologischer Perspektive widersprochen werden. Maddieson (1984: 73) stellt für sein typologisch ausgewogenes, 316 Sprachen umfassendes Sprachensample (UPSID; enthält Deutsch) für die „somewhat heterogeneous class of r-sounds“ fest: „The core membership of this [. . .] class consists of apical and uvular trills, taps and flaps. Added to this core are a variety of fricative and approximant sounds which seem acoustically or articulatory similar, or which are related by diachronic processes.“ Hinsichtlich des Artikulationsortes gilt: „[I]t can be stated that the most common place of articulation for an r-sound is alveolar.“ (Maddieson 1984: 80) Und: „Uvulars are quite rare (and mainly restricted to prestige dialects of Western European languages).“

3 Es ist gerade nicht der Fall, dass bei der Produktion von [r] die Zungenspitze wie eine Fahne lediglich ein passives, schlaffes Flattern erzeugt; vielmehr weist sie durchaus einen muskulären Tonus auf – wie im weiteren Text auch angedeutet wird.

(Maddieson 1984: 81) Es finden sich gerade einmal drei uvulare „r-sounds“ (darunter Deutsch und Französisch) im Sample, gegenüber 273 dentalen oder alveolaren Realisierungen.

Aus der an dieser Stelle ebenfalls nicht unwesentlichen Perspektive des Deutschen als Fremdsprache empfehlen Hirschfeld & Reinke (2018: 223) Folgendes: „Vorzugsweise sollte als konsonantische R-Variante der frikative R-Laut [ʁ] artikulatorisch, aber auch perzeptiv vermittelt werden, weil er viel häufiger gebraucht wird als andere allophonische Varianten. Der Gebrauch des Zungenspitzen- oder Zäpfchen-R ist jedoch ebenfalls nicht problematisch.“ Zu überlegen ist demnach, ob im Phonetikunterricht für Deutsch als Fremdsprache die knappen und deshalb wertvollen zeitlichen Ressourcen tatsächlich in das Erlernen und Üben dorsaler Varianten von ® investiert werden sollen, wenn doch den Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit bereits eine „nicht problemantisch[e]“ Variante aus der L1 zur Verfügung steht; die perzeptive Seite hingegen müsste wegen der Häufigkeit der im Sprachvergleich recht exotischen dorsalen Varianten von ® (insbesondere [ʁ]) geschult werden.

Nimmt man das Konzept des Deutschen als eine plurizentrische Sprache ernst, verbietet es sich, die Analyse auf nur eine der drei großen Standardvarietäten – tendenziell die bundesrepublikanische – zu gründen und die anderen als mehr oder weniger dialektal abzutun. Wiesinger (2009) führt zum Österreichischen Standard aus, dass ® vor allem als [r], aber im Süden und Westen auch als [ʀ] und in Tirol als [ʁ] realisiert wird. Hove (2009) stellt für den Schweizer Standard fest, dass, außer in und um Basel, die Realisierung als [r] überwiegt. Eine Aussage wie die folgende muss, trotz der eingebauten Unschärfe („meist“), somit als nicht beschreibungsadäquat zurückgewiesen werden; zu fragen ist weiterhin, ob nicht das Konzept der freien Variation generell ad absurdum geführt wird, wenn freie Varianten als markiert angesehen werden:[4] „Das anlautende r wird teilweise als [r] (Zungen-r) realisiert. Es steht dann in freier Variation zum Zäpfchen-r. Das Zungen-r gilt heute meist als dialektale Variante der r-Laute oder als Relikt der überkommenen Bühnenlautung. Wir berücksichtigen es im System nicht, weil es insgesamt als markierte Variante gelten kann.“ (Eisenberg 2020: 93)

Dass auch Standardlautungen durchaus (groß-)regional variieren, darauf weisen Hirschfeld Reinke (2018) hin, wenn sie ein „Zungenspitzen-R“ ausdrücklich als Variante einer – bisher allerdings kaum untersuchten und beschriebenen – süddeutschen, aber eben als Standard dialektneutralen Standardaussprache thematisieren:

4 Zu ergänzen ist, dass [r] auch im Kunstgesang als einer spezifischen Verwendungsdomäne vorherrschend ist (Krech et al. 2009: 30)

„Die ersten allgemein verbindlichen Aussprachekodifikationen wurden durch Theodor Siebs in Norddeutschland vorgenommen, bis heute gilt dieser sogenannte *norddeutsche Standard* als normprägend und als Grundlage für aktuelle Kodifikationen. Ein *süddeutscher* Standard, der sich in nur wenigen phonetischen Merkmalen vom norddeutschen unterscheidet (z.B. durch die Aussprache [ɪk] für -*ig*, [k] in *Chemie*, ein Zungenspitzen-R als konsonantische R-Variante), ist bisher noch nicht systematisch untersucht und beschrieben worden.“ (Hirschfeld & Reinke 2018: 35; Hervorhebungen im Original)

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass bei der konsonantischen Realisierung von ® im Silbenkopf diverse Varianten in den Standardlautungen des Deutschen zu berücksichtigen sind; lediglich die Siegerländer Approximanten und Retroflexe als dezidiert regionale bzw. dialektale Varianten werden nicht weiter einbezogen. Hinzu kommt die Vokalisierung in der Koda. Kohler (1995) zieht aus diesem Variantenreichtum die Konsequenz, das entsprechende Phonem, symbolisiert als /r/, außerhalb des Systems und damit auch ohne Spezifikation der distinktiven Merkmale anzusiedeln.

Andere Systematisierungen verzichten ebenfalls auf die explizite Angabe distinktiver Merkmale – allerdings nicht immer als Ergebnis einer Analyseentscheidung. Bei der Systematisierung von Willi (2005: 488) – Abb. 1 müssen die Merkmale der Phoneme mehr oder weniger aus der Parallelität des Layouts des vorgeschlagenen Phonemsystems mit der Konsonantensektion der IPA-Tabelle erschlossen werden. Es könnte sich bei /ʁ/ in Willis Darstellung um einen uvularen Frikativ handeln.[5]

p		t				k		ʔ
b		d				g		
	f	s	ʃ		ç –	x	ʁ	h
	v	z			j			
				l				
m		n				ŋ		

Abb. 1: Konsonantensystem des Deutschen nach Willi (2005)

Eisenbergs Systematisierung erscheint hier deutlich stimmiger, da sie die distinktiven Merkmale der Phoneme explizitiert und zudem keine Überdifferenzierungen vornimmt, was zu einer kompakten systematischen Darstellung mit ® als dorsalem oralem Sonorant führt:[6]

5 Für weitere Irritation sorgt, dass, während in der systematischen Darstellung offenbar ein Frikativ, symbolisiert durch /ʁ/, angesetzt wird, in der Diskussion um die freie Variation (vgl. das Zitat oben, S. 428) das Symbol /r/ verwendet wird

6 Das Merkmal *uvular* wird hier, so wie auch bei Pompino-Marschall (1995) in der Dimension *artikulierendes Organ*, unter *dorsal* subsumiert.

		labial		**koronal**		**dorsal**		**glottal**
		stl	sth	stl	sth	stl	sth	
obstr	plos	p	b	t	d	k	g	ʔ
	frik	f	v	s ʃ	z ʒ	ç	j	h
sonor	nasal	m		n		ŋ		
	oral			l		ʀ		

Abb. 2: Konsonantensystem des Deutschen nach Eisenberg (2020)

/r/ als Symbol, aber durchaus mit Spezifikation der distinktiven Merkmale, findet sich beispielsweise bei Taylor & Serniclaes (2003) als stimmhafter alveolarer Vibrant, bei Altmann & Ziegenhain (2007) als (stimmhafter) alveolarer Vibrant, in den *Grundzügen* (1981) als dentaler Liquid und auch in Duden 6 (2005), dort allerdings, ohne dass Merkmale explizitiert wären. Eisenberg (1994; 2020) geht, wie in Abb. 2 gezeigt, von /ʀ/ als einem dorsalen oralen Sonoranten aus, Krech et al. (2009) hingegen von einem (velaren) Lenis-Frikativ, der jedoch, um ungewollten Assoziationen zu <g> bei den Benutzer:innen ihres Aussprachewörterbuchs vorzubeugen, als /ʁ/ symbolisiert wird und nicht als /ɣ/.

Es ist also eine grundsätzliche Entscheidung zu treffen, ob ® systematisch als Frikativ und damit Obstruent oder als Vibrant und damit als Sonorant anzusetzen ist. Entscheidend ist an dieser Stelle weniger die bloße Häufigkeit von Varianten (die ohnehin schwer zu ermitteln sein dürfte), sondern die Frage, wie sich Varianten als Realisierungen eines zugrunde liegenden Phonems plausibel und regelbasiert ableiten lassen. Eisenberg (2020) argumentiert folgendermaßen:

> „Das anlautende Zäpfchen-r wird nun seinerseits teils als stimmhafter Frikativ [ʁ], teils als Vibrant [ʀ] realisiert [. . .]. Die Realisierung als Frikativ überwiegt statistisch. Trotzdem wird phonologisch fast immer ein [ʀ] und nicht ein [ʁ] angesetzt. Der Hauptgrund ist, dass sich die r-Laute insgesamt eher wie Sonoranten verhalten. Man käme in außerordentliche Schwierigkeiten, würde man [ʁ] als das Grundvorkommen und in diesem Sinne als phonemisch ansehen. Wir operieren deshalb mit /ʀ/ als Phonem." (Eisenberg 2020: 93 f)

Der Argumentation Eisenbergs wird hier insbesondere wegen der möglichen Vokalisierung von ® zu [ɐ] gefolgt: Sonoranten (und insbesondere Vibranten) stehen auf der Sonoritätsskala den Vokalen näher, als Obstruenten (Frikative) dies tun. Und auch in der Silbe sind Sonoranten näher als Obstruenten am maximal sonoren Kern positioniert. Dies alles spricht für ein sonorantisches

®, das sodann einerseits plausibel frikativisiert (und ggf. stellungsabhängig nach stimmlosen Plosiven sogar völlig entstimmt) und andererseits zu [ɐ] vokalisiert werden kann.

Exkurs: Sonorität

Die Bezugnahme auf das „impressionistisch gewonnen[e]“ (Kohler 1995: 74) Phänomen der Sonorität erfordert eine genauere Betrachtung, die in diesem Exkurs angestellt werden soll. Zunächst einmal ist mit Becker (2012) festzuhalten: „Die Sonorität eines Sprachlauts ist nicht sehr gut definiert, aber sie entspricht in etwa der Stärke des Hindernisses, das dem Luftstrom entgegengesetzt wird: Je stärker das Hindernis, desto weniger sonor der Sprachlaut, desto größer die Konsonantenstärke (die Sonorität verhält sich umgekehrt proportional zur Konsonantenstärke).“ (Becker 2012: 61) Sonorität kann dabei als das Potenzial von Lauten für Wahrnehmbarkeit beschrieben werden (Geyer 2011) und ist von Lautheit zu unterscheiden, denn: „Die Sonoritätsskala behält ihre volle Gültigkeit nur bei gleichbleibendem Atemdruck. Druckschwankungen können Verschiebungen bewirken.“ (Schubiger 1977: 108)

Die Unterschiede in der Sonorität – oder: Klangfülle – von Lauten werden im Sinne einer lautklassenspezifischen Abstufung in der Sonoritätsskala (oder -hierarchie) zum Ausdruck gebracht, und zwar in unterschiedlicher Differenziertheit und ggf. mit gewissen sprachspezifischen Unterschieden. Eine einfache, potenziell universal gültige Version der Sonoritätshierarchie (-skala) zeigt (1) („<“ steht für ‚weniger sonor als‘):

(1) Obstruenten < Sonoranten < Vokale

Für das Deutsche ist zunächst die Skala (2) anzunehmen:

(2) Plosive < Frikative < Nasale < Liquide < geschlossene Vokale < andere Vokale

und wegen der Vokalisierung von ® mit einer Feindifferenzierung innerhalb der Klasse der Liquide (in Anlehnung an Wiese (1980: 260)) Skala (3):

(3) Plosive < Frikative < Nasale < l < ® < geschlossene Vokale < andere Vokale

Hinsichtlich der Silbenstruktur zeigt sich, dass bei gleichzeitigem Auftreten von ® und Frikativ oder ® und Sonorant ® kern-nächst steht. Beispiele für die prä-nukleare Position sind *Pracht*, (*ge*-)*bracht*, *Fracht*, *Tracht*, *Drache*, *Schrank*, *kracht, Gracht* (ausgeschlossen sind Nasal oder /l/ plus ®). Beispiele für die post-nukleare Position sind *Art*, *Wurf*, *Wurst*, *Arm*, *Kerl*, wobei

in den beiden letzteren die Kombination mit einem (weiteren) Sonoranten, dem Nasal /m/ oder dem Liquid /l/, erfolgt und ® am nächsten am Kern steht; dies spricht gegen eine Analyse als Frikativ.

Vokalisierungen von Konsonanten und gerade von Liquiden kommen auch an anderer Stelle vor, ein Beispiel aus dem Deutschen ist die Vokalisierung von /l/ in der Koda im Bairischen: [mɛi] *Mehl*, [goid] *Gold*, [fui] *viel*, (mit Dissimilation) usw. (vgl. Scheutz 2007). Eine Herausforderung für die Argumentation auf Basis der Sonorität scheint allerdings das Dänische mit seiner umfangreichen Vokalisierung eines frikativischen /ʁ/[7] zu sein, während die sonoreren Nasale sowie /l/ keiner Vokalisierung unterliegen. Vokalisierungen betreffen hier allerdings nicht nur /ʁ/, sondern auch andere Obstruenten (!). Herslund (2002: 14) fasst dies als „lenition of weak [= non-aspirated lenis] consonants“ für die Plosive /b, d, g/ zusammen, die zu approximantischen [w, ð, j] sonorisiert werden, wenn sie nicht im Silbenkopf stehen. Und er fährt fort: „Consonant lenition also extends to /r/ which is practically only realised consonantically as a uvular or pharyngeal constriction, phonetically [ʁ], before a stressed vowel word-initially. [. . .] In all other positions it merges more or less with a preceding vowel which is accordingly opened and/or retracted.“ (Herslund 2002: 14) Ein post-nukleares /ʁ/ wird demnach nicht nur vokalisiert, sondern es beeinflusst auch die Qualität vorhergehender Vokale (sog. „r-colouring“, Basbøll 2005). Mit der Vokalisierung des frikativischen /ʁ/ liegt allem Anschein nach eine Besonderheit des Dänischen gegenüber universalen phonologischen Prinzipien vor.

4. *Ein Vorschlag zur segmentalphonologischen Systematisierung von ®*

In den Vorschlag zur segmentalphonologischen Systematisierung von ® gehen die beiden folgenden zentralen Überlegungen ein:

(i) ® ist wegen der Vokalisierung in der Silbenkoda als Sonorant mit großer Nähe zu Vokalen (Sonoritätsskala) zu systematisieren, nicht jedoch als Frikativ; darüber hinaus ist die stabil kern-nächste Position von ® in der Silbe kaum mit einer Systematisierung als Frikativ / Obstruent vereinbar. Die Vokalisierung selbst einschließlich der Entstehung sekundärer Diphthonge (vgl. Vater 2010) kann über eine phonologische Regel erfasst werden.

7 So z.B. Colliander (2009: 135), ähnlich – und ausführlich – Basbøll (2005: 62); Herslund (2002: 9) geht jedoch von einem uvularen Liquid aus.

(ii) Die dorsale frikative Realisierung von ® ist offenbar doch nicht so vorherrschend wie manchmal behauptet wird, insbesondere, wenn die vorhandene Variation mit ihren regionen- und länderspezifischen, unterschiedlichen Standards (Deutschland Nord, Deutschland Süd, Österreich, Schweiz) angemessen berücksichtigt werden soll.

Deshalb wird folgender Vorschlag für eine phonologische Systematisierung (nur Sonoranten) gemacht, der sich zwar an Eisenberg (2020) orientiert, jedoch größere phonetische Adäquatheit bietet, da alle konsonantischen Realisierungen der Standardlautungen abgedeckt sind. /®/ wird somit als zentraler, lingualer (also koronaler oder dorsaler / uvularer) oraler Sonorant systematisiert. Die Hauptvarianten von /®/ in der phonetischen Realisierung sind im Silbenkopf [r] und [ʁ], in der Koda tritt häufig eine Vokalisierung zu [ɐ] ein.

Das Symbol ® wird beibehalten, um nicht durch die Verwendung anderweitig etablierter Symbole ungewollte Assoziationen zu bestimmten Varianten zu erzeugen. Erkauft wird die größere phonetische Adäquatheit mit einer geringfügig erweiterten Komplexität im System der oralen Sonoranten (zentral vs. lateral) gegenüber z.B. Eisenbergs (2020) Analyse; Abb. 3 zeigt die vorgeschlagene Systematisierung

<table>
<tr><th colspan="3"></th><th>labial</th><th>koronal</th><th>dorsal</th></tr>
<tr><td rowspan="3">sonor</td><td colspan="2">nasal</td><td>/m/</td><td>/n/</td><td>/ŋ/</td></tr>
<tr><td rowspan="2">oral</td><td>zentral</td><td></td><td colspan="2">/®/</td></tr>
<tr><td>lateral</td><td></td><td>/l/</td><td></td></tr>
</table>

Abb. 3: Vorschlag zur Systematisierung der Sonoranten im Deutschen

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die segmentalphonologische Position von /®/ im Deutschen analysiert. Diese ist keineswegs einfach zu bestimmen, denn ® weist ein breites Spektrum an Varianten auf, die einerseits von der Position in der Silbe – prä- oder post-nuklear – abhängen und andererseits den regionalen oder nationalen Standardvarietäten geschuldet sind. Beides muss eine Analyse adäquat berücksichtigen.

Es wurden zunächst anhand bestehender Beschreibungen die phonetischen Realisierungen mit ihren Varianten ermittelt; hier sind es insbesondere die konsonantischen Realisierungen im Silbenkopf, die in der Dimension der regionalen oder nationalen Standardvarietäten variieren; Hauptvarianten sind frikativisches [ʁ] oder [ɣ], ggf. entstimmt durch Assimilation, sowie

vibrantisches [r], aber auch [ɾ] und [ʀ] sind möglich. Die starke Variation hinsichtlich des Artikulationsortes – alveolar, velar, uvular – ist somit segmentalphonologisch schwer in einem Merkmal zu erfassen, wie auch die unterschiedlichen Positionierungen vorhandener phonologischer Systematisierungen belegen. In jedem Falle aber tritt die Zunge als artikulierendes Organ in Aktion, deshalb erfolgt im hier vorgebrachten Vorschlag die Einordnung als lingualer Konsonant.

In der Silbenkoda erfolgt in der Regel eine Vokalisierung von ® zu [ɐ]. Dies ist ein wesentliches Argument für eine Analyse als Sonorant, da diese Klasse von Lauten auf der Sonoritätsskala den Vokalen benachbart ist, was eine Vokalisierung sehr viel plausibler macht, als dies bei Frikativen / Obstruenten der Fall wäre. Dass ® darüber hinaus in der Silbe prä- wie post-nuklear generell näher am Kern steht als Obstruenten (und weitere Sonoranten), unterstützt die Analyse als Sonorant bzw. genauer als Vibrant.[8] Die doch häufigen Realisierungen im Silbenkopf als [ʁ] sind als Frikativisierung eines sonorantischen ® zu erklären.

Das Phonem /®/ – das zunächst vorläufig eingeführte Symbol wird beibehalten, da es, so die Hoffnung, vor ungewollten Assoziationen zu bestimmten Varianten schützt, die die vorhandene artikulatorische Variation unzulässig reduzieren würden – wird somit als lingualer Sonorant kategorisiert und außerdem aus Gründen der Systematisierung der Sonoranten insgesamt – vgl. Abb. 3 oben – mit den Merkmalen oral (vs. Nasale) und zentral (vs. /l/) versehen.

Die vorgeschlagene segmentalphonologische Analyse hat neben der adäquaten Erfassung der variantenreichen phonetischen Realisierung in den heutigen Standardvarietäten des Deutschen und der Übereinstimmung mit den Prinzipien der Sonorität den Vorteil, dass sie die aus sprachtypologischer Perspektive bei weitem häufigste Variante, d.h. einen alveolaren Vibranten, systematisch einschließt. Dies scheint auch aus sprachhistorischer Perspektive wesentlich, da nur so der Rhotazismus [z] ~ [r] (*war – gewesen*; *erkiesen – erkoren*) erklärbar bleibt: „Mit großer Wahrscheinlichkeit ist das vordere gerollte [r] die ursprüngliche Form dieses Lautes“ (Schubiger 1977: 82).

Literatur

Altmann / Ziegenhain (2007): *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

8 Dies auch in Übereinstimmung mit einem der sprachtypologischen Ergebnisse bei Madieson (1984: 82): „An r-sound is most likely to be interrupted.“

Basbøll, Hans (2005): *The Phonology of Danish*. Oxford: Oxford University Press.
Becker, Thomas (2012): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Colliander, Peter (2009): „Dänisch". Krech, Eva-Maria et al., 133–135.
Darski, Jozef (2010): *Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz*. Frankfurt: Lang.
Eisenberg, Peter (1994): „German". Van der Auwera, Johan / König, Ekkehard (Hrsg.). *The Germanic Languages*. London: Routledge, 349–387.
Eisenberg, Peter (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Bd. 1: Das Wort. 5. Aufl. Stuttgart: Metzler.
Geyer, Klaus (2011): "Diphthongology meets language documentation: The Finnish experience". Haig, Geoffrey / Nau, Nicole / Schnell, Stefan / Wegener, Claudia (Hrsg.). *Documenting endangered languages: achievements and perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 177–200.
Grundzüge = *Grundzüge einer deutschen Grammatik* (1981): Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Karl Erich Heidolph, Walter Flämig und Wolfgang Motsch. Berlin: Akademie-Verlag.
Herslund, Michael. 2002. *Danish*. München: Lincom Europa.
Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
Hove, Ingrid (2009): „Schweizer Standard". Krech, Eva-Maria et al., 259–277.
Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz Christian (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
Maddieson, Ian (1984): *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pompino-Marschall, Bernd (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin: de Gruyter.
Scheutz, Hannes (2007): *Drent und herent. Dialekte im salzburgisch-bayerischen Grenzgebiet*. Salzburg: EuRegio Salzburg – Berchtesgadener Land – Traunstein; online www.sprachatlas.at (21.08.2022)
Schubiger, Maria (1977): *Einführung in die Phonetik*. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter.
Solau-Riebel, Petra / Vogel, Petra (2013–2016): *Siegerländer Sprachatlas (SiSAL)*. http://www.mundart.sisal.uni-siegen.de (21.08.2022)
Taylor, J. / Serniclaes, W. (2003): „Sprachliche Laute: Phonetik und Phonologie". Pörings, Ralf / Schmitz Ulrich. (Hrsg.). *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 111–138.
Vater, Heinz (2010): „Wie viele Diphthonge hat das Deutsche?" Vater, Heinz. *Linguistik und deutsche Grammatik im Fokus. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. von Andrzej Kątny. Gdańsk: Wydawnictwo Universitetu Gdańskiego, 157–171. (zuerst 2004 in *Estudios Filológicos Alemañes* 4, 7–21)
Wiese, Richard (1980): *The Phonology of German*. Oxford: Oxford University Press.
Wiesinger, Peter (2009): „Österreichischer Standard". Krech, Eva-Maria et al., 229–258.
Willi, Urs (2005): „Anhang: Phonetik und Phonologie". Linke, Angelika / Portmann, / Nussbaumer. *Studienbuch Linguistik*. 5. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 461–501.

Die Variabilit[e:]t der ⟨ä⟩-Lautung in der deutschen Standardaussprache: Ein Bildungslaut mit Leseaussprache?

Adriana Rosalina Galván Torres (Guadalajara), Moritz Drehsen (Guadalajara)

Abstract: In der vorliegenden Arbeit wird aus der Rekodierungsperspektive die Lautqualität des ⟨ä⟩-Graphems beim lauten Lesen ergründet. Dabei geht es um die Forschungsfragen, ob (1) für die [æ]-Aussprachevariante die Bezeichnungen „Bildungslaut" berechtigt ist und (2), ob [æ] eine reine „Leseaussprache" widerspiegelt. Einen Bildungslaut definieren wir hier als einen Laut, der hauptsächlich in Kontexten mit einem hohen Formalitätsgrad artikuliert wird. Wir haben die Daten mit gebildeten Personen in einer Testsituation erhoben. Leseaussprache bezieht sich auf die frequentere Realisierung der [æ]-Aussprachevariante beim Vorlesen des ⟨ä⟩-Graphems in einer Umgebung mit wenig Textdichte.

Anhand eines Vorlesetests wurden 33 Akademiker/-innen mit L1-Deutsch befragt. Alle haben einen DaF-Hintergrund und waren zumeist Deutschlehrer/-innen in Mexiko. Die Studie hat zweierlei ergeben: Erstens, die [æ]-Realisierung nimmt bei den Langvokalphonemen bei wachsendem Fokus auf das Vorlesen zu. Zweitens, sie wird in einer Vorlesesituation bei Akademiker/-innen, die L1-Deutschsprecher/-innen sind, häufig, aber nicht immer artikuliert. Es scheint also berechtigt zu sein, die [æ]-Lautung als einen Bildungslaut zu definieren, allerdings als einen instabilen Bildungslaut, denn selbst beim höchsten Formalitätsgrad und beim Vorlesen wird sie bei einem Viertel der ⟨ä⟩-Grapheme nicht ausgesprochen. Die Variation in der Aussprache des ⟨ä⟩-Graphems als [æ], [e], oder [ɛ] scheint auf fortschreitenden Lautwandel in lexikalischer Diffusion hinzudeuten, bei dem [æ] seinen Phonemstatus verliert und nur noch als phonetische Variante weiter realisiert wird.

Stichwörter: ⟨ä⟩-Lautung, Bildungslaut, Leseaussprache, Vokalphoneme, Neutralisierung, Standardaussprache, lexikalische Diffusion, Lautwandel

> Wenn es richtig ist, daß die überwiegende Mehrheit der Sprecher[/-innen] in einem informellen Register den Laut nicht verwendet, so muß man ihm wohl den Status der Nasalvokale oder anderer „Bildungslautungen" zuweisen.
>
> Becker (1995: 20)

1. *Einführung*

Die vorliegende Arbeit behandelt die Problematik der Standardaussprache des ⟨ä⟩-Graphems als [æ]-Realisierung, welche wir hier von nun an die [æ]-⟨ä⟩-Korrespondenz bzw. kurz die Korrespondenz nennen werden. Die

Korrespondenz zeichnet sich durch hohe Variabilität selbst unter den L1-Sprecher/-innen aus, denn sie wird sehr inkonsequent benutzt und manchmal sogar gar nicht wahrgenommen. Dies werden wir im Folgenden näher untersuchen.

Freilich kann man den Begriff [æ]-⟨ä⟩-Korrespondenz in Frage stellen, denn [æ] und ⟨ä⟩ finden ihre Materialisierung in zwei unterschiedlichen Kommunikationsdomänen. Während Grapheme mit visuellen Mustern kodifiziert werden, kommen Phoneme als transitorische Schallwellen zustande. Bei der Beschreibung der Korrespondenz als Leseaussprache bzw. als Bildungslaut werden diese zwei Kommunikationsdomänen verbunden. Je nach Transduktionsrichtung spricht man in der Graphematik von „Kodierung" und „Rekodierung". Erstere beschreibt die Umwandlung lautlicher Signale in schriftliche Zeichen, letztere die Transduktion einer Buchstabenkette in eine lautliche Abfolge (Neef 2005: 7; Fuhrhop / Peters 2013: 180 f.).

Eine graphische Gestalt kann verschiedene Ausspracheweisen ergeben, was Klein (2000: 170 ff.) „phonetisches Irritationspotential" des Graphems nennt. Hier werden wir uns den zwei Rekodierungsvarianten bzw. dem Irritationspotential widmen, welches vom ⟨ä⟩-Graphem ausgeht, nämlich [æ] und [e].

In der Literatur über die [æ]-⟨ä⟩-Korrespondenz des Standarddeutschen werden Assoziationen geweckt, die mit schriftlichen Domänen in Verbindung stehen. Ein Musterbeispiel dafür findet man in Becker (1995: 20 f.), wo er neben dem Begriff „Bildungslaut" weitere, vergleichbar konnotierte Beschreibungen nutzt bzw. zitiert, wie hyperbildungssprachlicher Laut, Leseaussprache (Moulton 1961) und *spelling pronunciation* (Szulc 1966: 427 ff.). Folgende Abbildung fasst dies zusammen.

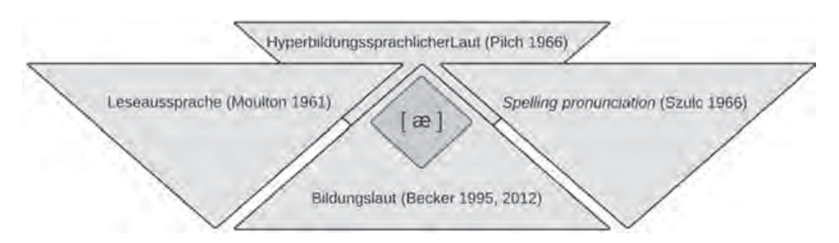


Abb. 1. Assoziationen zur [æ]-⟨ä⟩-Korrespondenz (Moulton 1961; Pilch 1966; Szulc 1966; Becker 1995, 2012)

Wir können hier sehen, dass spätestens seit den 60er Jahren[1] die phonologische Kategorisierung des Phonems /æ/ unter den Phonolog/-innen als Sonderfall eingestuft wird (Becker 1995: 18; Klein 2000: 174; Krech et al.

1 Nach einer brieflichen Bemerkung von Jakob Grimm ist der Umlaut, zu der die Korrespondenz gehört, „das allerschwerste in der Grammatik", cf. Antonsen (1964: 177).

2009: 59; Eisenberg 2011: 166; Lorenz 2014: 69). In der Tat wird Vergleichbares bei anderen standarddeutschen Vokalphonemen nicht erwähnt. Eine Ausnahme stellen bloß die Nasalvokale dar, welche allerdings ausschließlich in Gallizismen vorkommen und somit einen Sonderstatus als Lehnphoneme besitzen. Sie werden mit dem Begriff „Bildungslaut" bezeichnet, weil ihre Realisierung Französischkenntnisse voraussetzt und somit den „Charakter eines fremdsprachigen Zitats" (Wurzel 1981: 907) besitzen.

Die [æ]-⟨ä⟩-Korrespondenz ist hingegen keine Entlehnung und wird dennoch als Bildungslaut beschrieben. In dieser Arbeit möchten wir diesem Phänomen auf den Grund gehen. Dafür definieren wir einen Bildungslaut als einen Laut, der hauptsächlich in akademischen Kontexten realisiert wird, seien diese von den Sprecher/-innen oder vom Kontext bestimmt. Wir werden hierfür die Standardaussprache untersuchen, weil sich die Debatte über die Existenz oder Berechtigung der Korrelation gerade in dieser Variante abspielt. Hinsichtlich unserer Fragestellung werden also dialektale Besonderheiten außer Acht gelassen. Dies soll allerdings nicht heißen, dass dialektale Variation keine Bedeutung hätte, es würde aber eines anderen Untersuchungsdesigns bedürfen um Daten für dialektale Fragestellungen angemessen zu erfassen.

Ergänzend möchten wir die Bezeichnung „Leseaussprache" (Moulton 1961) Korrespondenz überprüfen. An dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass das deutsche Schriftsystem keine reine „Verlautung der Schrift" ist, denn es vermittelt nicht nur lautliche Information, sondern auch zusätzliche Auskünfte, die als Lesehilfe verstanden werden können (Fuhrhop & Peters 2013: 181). Die ⟨ä⟩-Schreibung gehört hierzu, denn neben lautlicher bzw. phonographischer Orientierungshilfe erteilt sie oft Angaben über die morphologische Struktur, wie zum Beispiel den Plural in *Väter.* Diese letztgenannte Funktion entspricht in der Graphematik dem Schreibprinzip der Stammkonstanz. „Morphologische Stämme werden möglichst ähnlich geschrieben", sofern „die phonographischen Prinzipien es zulassen" (Furhop & Peters 2013: 240).

Die Verschriftung eines Graphems geschieht also nicht nur aus phonologischen Gründen und dennoch wird die Realisierung [æ] aus ⟨ä⟩ in der Hochlautung als „Leseaussprache" bezeichnet. Wir möchten hier ergründen, ob das Vorlesen diese Bezeichnung motiviert. Hierfür haben wir die Rekodierungsvarianten von ⟨ä⟩ beim Lautlesen innerhalb von Wörtern, Sätzen und einem kurzen Text examiniert. Die Leseaussprache der Korrelation wird als die frequentere Realisierung der [æ]-Rekodierungsvariante in Umgebungen mit weniger Textdichte operationalisiert. Demnach erwarten wir, dass die Korrespondenz mit steigender Wahrscheinlichkeit in Richtung Text/Satz/Wort

realisiert wird. Bei höherer Textdichte rückt der Fokus aufgrund syntaktischer und semantischer Verknüpfungen auf die Rekodierung einzelner lautlichen Segmente in den Hintergrund. Ein abgesondertes Graphem zieht die höchste Aufmerksamkeit auf das Vorlesen, gleich danach kommen isolierte Wörter.

2. *Die Untersuchung*

In der vorliegenden Studie wird das Irritationspotential der Korrelation bei Akademiker/-innen untersucht. Grundsätzlich geht es um die Rekodierung des Graphems ⟨ä⟩ beim lauten Lesen.

2.1 Forschungsfragen

Nun ist unser Anliegen den Fragen nachzugehen, (1) ob es gerechtfertigt ist, die Korrespondenz als Bildungslaut zu definieren, und (2) ob die [æ] Realisierung eine Leseaussprache widerspiegelt.

2.2 Hypothese

In Anbetracht der Tatsache, dass die Korrespondenz in der Fachliteratur als Bildungslaut beschrieben wird und unsere Proband/-innen Akademiker/-innen sind, erwarten wir zwar eine hohe Quote an [æ]-Realisierungen, nicht jedoch eine hundertprozentige, was die Instabilität des Lautes widerspiegeln würde. Die zugrundeliegende Idee hängt mit der Sonderbeschreibung des Vokallautes zusammen, denn, wenn ein Phonem bereits näher etikettiert wird, ist zu erwarten, dass er nicht mehr zum Phoneminventar der Sprache gehört. Jede Abweichung von der Korrespondenz ist in diesem Milieu entscheidend, denn hierdurch wird die fortlaufende Beschränkung von ⟨ä⟩ auf die [e]-Rekodierungsvariante gezeigt. Das ist ein Indiz für Lautwandel, denn er verläuft in der Regel langsam und allmählich, womit das ehemalige Phonem (hier [æ]) als alternative Aussprache seines Reflexes (hier [e]) weiter realisiert wird. Aus diesem Grund pflegen Phonolog/-innen diese noch lange zum Phoneminventar zu zählen[2]. Laut Wang (1979: 362) dient synchrone Variation als Ausdruck eines Lautwandelprozesses, denn die Lautveränderung befindet sich in lexikalischer Diffusion, d.h. sie breitet sich im Lexikon aus.

2 Mit der einzigen Anmerkungen, dass [æ] umstritten sei, zählt, beispielsweise, Eisenberg (2020: 68) die Korrespondenz zum Phoneminventar der deutschen Hochlautung.

Zugleich erwarten wir die Zunahme der [æ]-Realisierungen mit höherer Lesekonzentration. Ein Laut mit der Qualität einer Leseaussprache soll frequenter in einem isolierten Graphem realisiert werden, weil da das Schriftzeichen ohne weitere Semantik im Fokus steht. Der Lesefokus sinkt bei Semantizitätserweiterung. Dieser ist am stärksten, wenn das Graphem in einem Wort eingebettet ist, etwas schwächer in einem Satz und am schwächsten in einem Text. Nach diesem Prinzip wurde der Test entworfen.

2.3 Der Test

Für die Messung der Leseaussprache der Korrespondenz haben wir drei Vorlesetests mit verschiedenen [æ]-Typen entwickelt, wie beispielsweise sehr frequente Wörter (*Mädchen*, *Käse*), Minimalpaare (*Ähre, Ehre*), Konjunktiv (*gäbe, täte*), Plural (*Kräfte, Väter*), Diminutiv (*Kätzchen*), weibliche Bezeichnungen (*Äffin*), 3. Person Singular (*fällst*), Adjektivbildung (*männlich*), Nomina Agentis (*Täter*), sowie Fremdwörter (*Koryphäe*) und -*tät*-Bildungen (*Universität*). Zusätzlich haben wir die Textdichte variiert. Jeder Vorlesetest war dreiteilig. In der ersten Sektion wurden die Wörter mit ⟨ä⟩-Graphemen bzw. [æ]-Aussprache in einem kurzen Text eingebettet, in der zweiten in einem Satz und in der dritten gab es nur isolierte Wörter. Diese Sequenz reduziert die semantische und syntaktische Dichte der einzelnen Teile und erhöht damit die Konzentration auf das Vorlesen. Unsere Erwartung ist, dass ein Laut mit Leseaussprache häufiger im Teil mit den einzelnen Wörtern realisiert wird, weil hier das Vorlesen der Lautform des Wortes ohne einen Kontext im Mittelpunkt steht. Wenn die Korrespondenz eine Leseaussprache definieren soll, sollten die [æ]-Realisierungen wesentlich höher bei den einzelnen Wörtern sein.

2.4 Die Proband/-innen

Wir haben insgesamt 33 Akademiker/-innen mit L1-Deutsch getestet. Alle hatten einen fachlichen DaF-Bezug und waren zumeist Deutschlehrer/-innen, die zur Zeit der Untersuchung in Mexiko tätig waren. Davon waren 21 Frauen und 12 Männer zwischen 28 bis und 64.

3. Auswertung

3.1 Die Korrespondenz bei Akademiker/-innen

Folgende Tabelle zeigt die Gesamtzahl aller ⟨ä⟩-Realisierungen bei unseren Proband/-innen, was uns Auskunft über den Bildungsaspekt der Korrespondenz geben wird.

Tabelle 1. Verteilung der Aussprache der gesamten ⟨æ⟩-Fälle

Gesamte Realisierungen der Korrespondenz

	T1	T2	T3	
[æ]	376	621	326	**1323 (74 %)**
Nicht-[æ]	103	123	242	**468 (26 %)**
Alle Fälle	**479**	**744**	**568**	**1791 (100 %)**

Wie in Tabelle (1) zu sehen ist, lieferten die drei Vorlesetests insgesamt 1791 ⟨ä⟩-Realisierungen. Von dieser Zahl haben unsere Vertreter/-innen der Bildungsschicht 74 % ⟨ä⟩-Laute nach der Korrespondenz (also mit [æ]), ausgesprochen und 26 % nicht (also mit [e] oder [ɛ]), wie im folgenden Kreisdiagramm dargestellt.

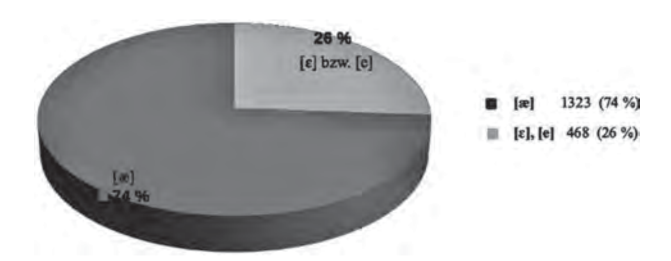


Diagramm 1. Zahl der Fälle aller ⟨ä⟩-Realisierungen. Die tatsächlichen Zahlen sind in der nebenstehenden Tabelle ersichtlich.

Von den 1791 ⟨ä⟩-Fällen gehören 998 zu den Langvokalphonemen und 793 zu den Kurzvokalphonemen. Von den 998 Langvokalphonemen wurden 75 % mit [æ:] ausgesprochen, also nach der Korrespondenz, und 25 % nicht. Die restlichen 793 ⟨ä⟩-Fälle waren Kurzvokalphoneme. Von diesen 793 Kurzvokalphonemen wurden 73 % mit [æ] realisiert, also nach der Korrespondenz, 27 % nicht. Im folgenden Kreisdiagramm werden die langen [æ]-Fälle den

kurzen [æ]-Fällen gegenübergestellt. Die Langvokalphoneme sind im äußeren, die kurzen im inneren Bereich zu sehen.

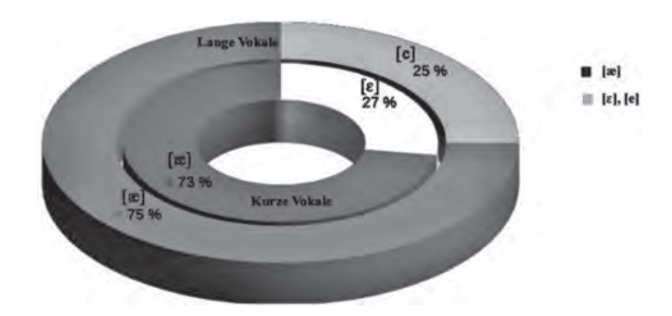


Diagramm 2. ⟨ä⟩-Realisierungen nach Vokalquantität

In unserer Stichprobe zeigt sich eine starke Tendenz zur [æ]-Realisierung, d.i. zur Aussprache der Korrespondenz. Dennoch wurde ein Viertel der Fälle, sowohl der Lang-, als auch der Kurzvokalphoneme, nicht nach der Korrespondenz realisiert. Wenn man den Formalitätsgrad des Experiments bedenkt, ist dies ein erheblicher Anteil.

3.2 Die Korrespondenz bei unterschiedlicher Textdichte

Im Folgenden werden wir die gesamten ⟨ä⟩-Realisierungen für die Eigenschaft der Leseaussprache der Korrespondenz analysieren. Während der ⟨ä⟩-Grapheme, die in einem Wort vorkamen, in 79 % der Fälle nach der Korrespondenz ausgesprochen wurden, waren es bloß 74 % – 5 Prozentpunkte weniger – wenn die Umgebung ein Satz war. Kamen die ⟨ä⟩-Grapheme in einem Text vor, reduzierten sich die [æ]-Realisierungen wiederum um weitere 5 Prozentpunkte und wurden nur noch in 69 % der Fälle realisiert. Folgende Kreisdiagramme illustrieren diese Ergebnisse.

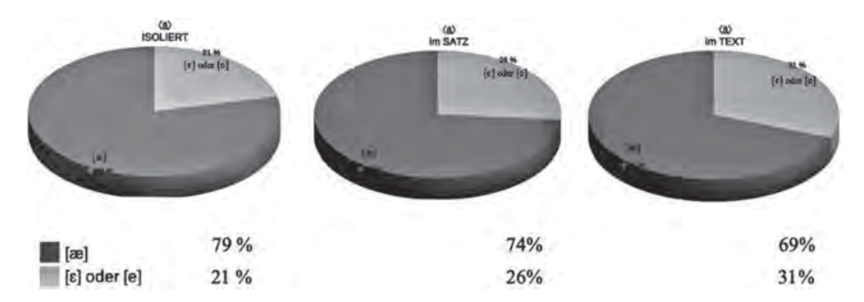


Diagramm 3. ⟨ä⟩-Fälle, umgeben von isolierten Wörtern, Sätzen und Text

Besonders deutlich wird das Bild, wenn wir uns nur die ⟨ä⟩-Realisierungen der Langvokalphoneme anschauen: Die Korrespondenz wurde in 85 % der Fälle realisiert, wenn die ⟨ä⟩-Grapheme im Kontext eines isolierten Wortes vorgelesen wurden. In einer satzbasierten Umgebung wurde sie in nur 72 % der Fälle realisiert und in einem Text waren es nochmal 7 Prozentpunkte weniger. Folgende Kreisdiagramme illustrieren diese Ergebnisse.

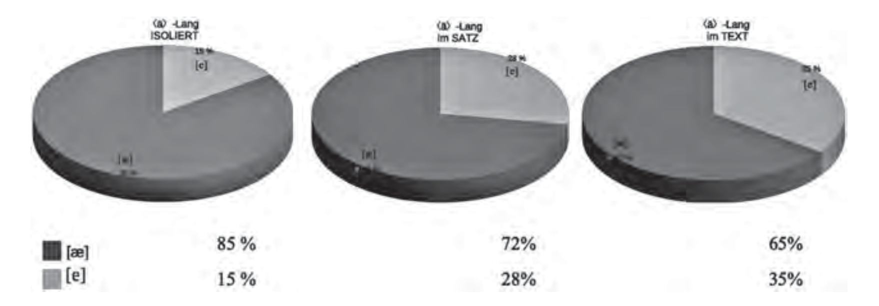


Diagramm 4. ⟨ä⟩-Fälle der Langvokalphoneme, umgeben von isolierten Wörtern, Sätzen und Text

Schaut man sich nur die Korrespondenz bei den Kurzvokalphonemen an, ergibt sich ein anderes Bild: Die Realisierungen nach der Korrespondenz haben bis auf einen Prozentpunkt Unterschied die gleichen Ergebnisse geliefert, wenn die ⟨ä⟩-Grapheme in einem isolierten Wort oder in einem Text ausgesprochen wurden: 72 % im Wort bzw. 71 % im Text. Die meisten [æ]-Realisierungen waren im Satzkontext zu beobachten mit 77 % der Fälle. Folgende Kreisdiagramme fassen diese Ergebnisse zusammen.

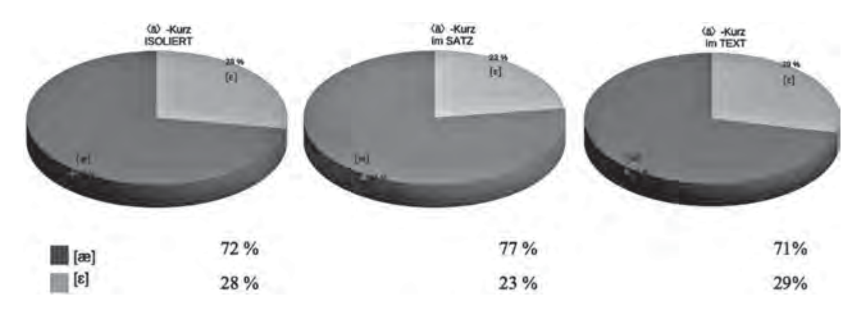


Diagramm 5. ⟨ä⟩-Fälle der Kurzvokalphoneme umgeben von isolierten Wörtern, Sätzen und Text

4. *Ergebnisse*

4.1 Die Korrespondenz als Bildungslaut

Zunächst einmal möchten wir auf den hohen Formalitätsgrad einer auf das Vorlesen gerichtete Testsituation mit Akademiker/-innen hinweisen. In dieser Situation würde man eine hohe Anzahl an Realisierungen nach der Korrespondenz erwarten. Die Ergebnisse bestätigten diese Erwartung: In drei Vierteln der Fälle wurde die Korrespondenz realisiert. Ähnliches haben Galván Torres & Müller (2021: 822) in einer anderen Domäne mit vergleichbarem Formalitätsgrad gefunden. In ihrer Analyse der ⟨ä⟩-Aussprache bei Nachrichtensprecher/-innen der Sendung „Tagesschau in 100 Sekunden" ist die Bilanz ähnlich, cf. Abbildung (6). Daraus ergibt sich, dass die Beschreibung der [æ]-Lautung als Bildungslaut gerechtfertigt ist, allerdings zeigt er selbst als Bildungslaut Instabilität, weil immerhin in einem Viertel der Fälle die Korrespondenz von den hier erwähnen Subjekten nicht realisiert wurde.

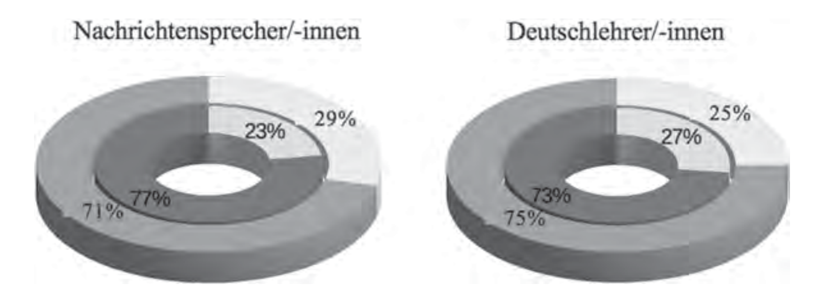


Diagramm 6. Realisierung der Korrespondenz bei Nachrichtensprecher/-innen der Tagesschau (Galván Torres & Müller, 2021: 822) und bei Deutschlehrer/-innen

4.2 Die Leseaussprache der Korrespondenz

Die Eigenschaft „Leseaussprache" für die Korrespondenz wird in den Daten ausschließlich für die Langvokalphoneme bestätigt, wo die Anzahl der [æ]-Realisierungen mit sinkender Text- bzw. semantischer Dichte stetig zugenommen hat.

5. *Diskussion: Die lexikalische Diffusion der Korrespondenz*

Die Sonderbehandlung der Korrespondenz in der Fachliteratur und in den hier vorgelegten Daten deutet auf Lautwandel hin. Für die deutsche Hochlautung

wird lediglich ein Phonem /æ:/ ohne kurzes bzw. ungespanntes Pendant /a/ festgestellt[3]. Möglicherweise ist die Veränderung /æ/ > /ɛ/ bereits abgeschlossen. Auffallend ist es aber, dass sowohl Moritz Drehsen wie auch Tanja Müller, die L1-DeutschsprecherInnen in diesen Untersuchungen der Korrespondenz, einen Unterschied beim Abhören der Daten wahrnehmen. Um dies näher zu untersuchen, müsste man allerdings mit diesem konkreten Fokus und mit technischer Unterstützung vorgehen.

Für das Langvokalkorrelat [æ:] nehmen wir eine fortschreitende Lautveränderung Richtung [e:] an. Nach der Theorie der lexikalischen Diffusion (Shen 1994; Wang 1979) ist inter- und intrasubjektive Variation ein synchrones Zeichen diachroner Veränderungen. Diese Schwankungen sind das Resultat einer Umwandlung im Phoneminventar (/æ:/ > /e:/), die sich erst schrittweise im Lexikon ausbreitet ([æ:] ~ [e:]). Der Grund dafür ist, dass sich Lautwandel in der Regel langsam und allmählich ausbreitet, womit er im Lexikon für lange Zeit lautliche Variation verursacht. Der Lautwandel ist demnach abrupt, doch seine lexikalische Ausbreitung graduell.

Nach dieser Theorie entspricht die Korrespondenz dem Typ B folgender Abbildung. Dies bedeutet, dass auf phonologischer Ebene /æ/ kein Phonem des Vokalinventars der deutschen Standardaussprache mehr ist, auch wenn die [æ]-Aussprachevariante noch im Lexikon realisiert wird. Sie wird graduell beseitigt. Die Laute, welche von der Sprachgemeinschaft ausgesprochen werden, sind nicht unbedingt Teil des Phoneminventars im Sprachsystem, denn ihre Realisierung sagt nichts über den Phonemstatus aus, so Shen (1994: 132). Im Falle eines fortschreitenden Lautwandels kann es passieren, dass der Laut auf phonetischer, aber nicht mehr auf phonologischer Ebene, besteht, das ist eben das Charakteristikum von Typ B.

> The speech sounds produced by speakers do not necessarily reflect their mental phonological status. [. . .] In fact, without speakers' help linguists will face great difficulty in deciding whether two phonetically different sounds are phonologically the same or different. (Shen 1994: 132)

3 Diese wird in Galván Torres & Müller (2021 § 2.2) zusammenfassend dargestellt.

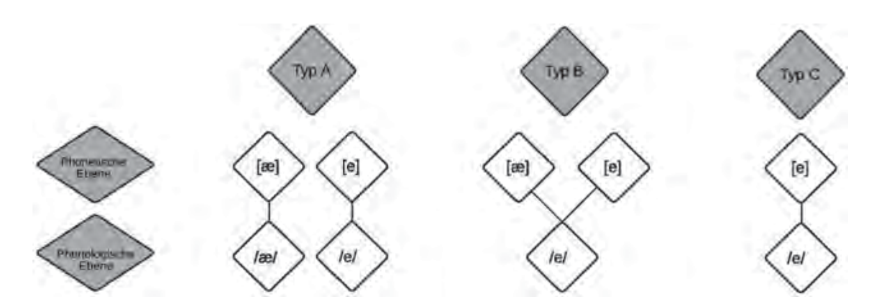


Abb. 2. Typen phonetischer bzw. phonologischer Korrespondenzen

Den Phonemstatus eines Lautes kann man nur indirekt beobachten, einen möglichen Hinweis liefert das Verfahren der Minimalpaare. Ein weiteres Indiz ist die Kennzeichnung als Stilvariante (Koch & Österreicher 2011 § 5; Jeppesen & Lindschouw 2013: 8).

Zur Frage der Minimalpaare im Fall der Korrespondenz lässt sich feststellen, dass es in der Fachliteratur keinen Konsens gibt, ob es sich bei Wortpaaren wie *Ehre* und *Ähre*, oder *Beeren* und *Bären* doch um Minimalpaare oder schlichtweg um Homophone handelt. Eisenberg (2020) bemerkt für diese zwei Paare, dass sie „im Allgemeinen nicht unterschieden werden," und weiter „[s]olche Homophonien führen nicht zu Distinktionsproblemen" (S. 101). Diese Uneindeutigkeit in der fachlichen Diskussion ist zwar kein Beweis, doch aber ein starker Hinweis auf den Verlust des Phonemstatus von [æ].

Ein weiterer Hinweis kommt aus dem Nähe-Distanz-Modell (Koch & Österreicher 2011 § 5; Jeppesen & Lindschouw 2013: 8), wonach beschrieben wird, dass ein Laut, der stark mit einem hohen Formalitätsgrad assoziiert wird, eine Stilvariante ist. Diese diaphasische Komponente dient auch als Signal für Lautwandel und wird deutlich, wenn wir die Korrespondenz als instabilen Bildungslaut mit Leseaussprache beschreiben. Dies bedeutet, dass wir in der Korrespondenz einen fortschreitenden Lautwandel beobachten, nämlich die Neutralisierung der Laute [æ] und [e] zugunsten des Letzteren.

6. Schlussfolgerungen

Die vorgelegten Daten ergeben, dass es seine Berechtigung hat, die ⟨ä⟩-[æ]-Korrespondenz als Bildungslaut zu definieren, denn Akademiker/-innen mit L1-Deutsch benutzen oft die [æ]-Lautung für das ⟨ä⟩-Graphem. Dennoch muss man die Bezeichnung „instabil" hinzufügen, denn die Korrespondenz wird selbst beim höchsten Formalitätsgrad nicht immer realisiert.

Die Instabilität des Bildungslautes und die Tendenz, nur noch in einer Leseaussprache realisiert zu werden, sind Indizien dafür, dass die [æ]-Aussprache keinen Phonemstatus[4] mehr im Vokalinventar der heutigen Standardaussprache des Deutschen besitzt, auch wenn sie vielleicht noch lange gehört werden kann.

Literaturverzeichnis

Antonsen, Elmer H. (1964): „Zum Umlaut im Deutschen“. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 86, *Heft Jahresband,* 353–371.

Becker, Thomas (2012): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.

Becker, Thomas (1995): *Das Vokalsystem der deutschen Standardsprache.* (Arbeiten zur Sprachanalyse 32). Frankfurt a. M. *et al.*: Peter Lang.

Eisenberg, Peter (2011): *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter.

Eisenberg, Peter (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. 5. Auflage. Unter Mitarbeit von Nanna Fuhrhop. Berlin: J. B. Metzler.

Fuhrhop, Nanna / Peters, Jörg (2013): *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Weimar: J. B. Metzler.

Galván Torres, Adriana Rosalina / Müller, Tanja. (2021): „Die Tagesschau in 100 Sekunden: Die Aussprache von ⟨ä⟩ bei Nachrichtensprecher*innen“. In: *Sincronía* 80, 2, 803–828.

Jeppesen Kragh, Kirsten A. / Lindschouw, Jan (2013): “Introduction to Deixis and pronouns in Romance languages”. In: Jeppesen Kragh, Kirsten A. / Lindschouw, Jan (Hrsg.): *Deixis and Pronouns in Romance Languages*. (Studies in Language Companion Series 136). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–16.

Klein, Wolf Peter (2000): „Das phonetische Irritationspotential der deutschen Orthographie im Fremdsprachenunterricht. Zu den internationalen Perspektiven der germanistischen Sprachwissenschaft“. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. / Schmitz, H. Walter (Hrsg.): *Botschaften verstehen. Kommunikationstheorie und Zeichenpraxis*. Frankfurt/M., Berlin *et al.*: Peter Lang, 169–181.

Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz Christian (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: de Gruyter.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. (Romanische Arbeitshefte 31). 2. aktualisierte Auflage. Berlin, New York: De Gruyter.

4 Desgleichen kann man für die einzelnen Dialekte nicht generalisieren, denn diese müssen einzeln untersucht werden.

Lorenz, Cornelia (2014): *Zugezogene im Fokus. Sprachkontakterscheinungen im Regiolekt*. Tübingen: Narr.

Moulton, William G. (1961): „Zur Geschichte des deutschen Vokalsystems“. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 83, 1–35.

Neef, Martin (2005): *Die Graphematik des Deutschen*. (Linguistische Arbeiten 500) Tübingen: Niemeyer.

Pilch, Herbert (1966): „Das Lautsystem der hochdeutschen Umgangssprache“. In: Zeitschrift für Mundartforschung 33, 247–266.

Shen, Zhongwei (1994): “Lexical Diffusion: A Popular Perspective and a Mathematical Model”. In: Rao, Goparaju Sambasiva (Hrsg.): *Language Change: Lexical Diffusion and Literacy*. Delhi: Academic foundation, 12–162.

Szulc, Aleksander (1966): “The phonemic status of NHG [ɛ:]”. In: Kwartalnik Neofilologiczny 13, 425–429.

Wang, William Shi-Yuan (1979): “Language Change – A lexical perspective”. In: *Annual Review of Anthrophology* 8, 353–371.

Wurzel, Wolfgang U. (1981): „Phonologie: Segmentale Struktur“. In: Heidolph, Kark Erich / Flämig, Walter / Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 898–993.

The pronunciation of <j> in German: Fricative or Approximant?

Macià Riutort Riutort, Joaquín Romero Gallego, Kai A. Voltmer (Tarragona)

Abstract: This study deals with the didactics of German phonetics for Spanish speakers as part of foreign language teaching, but also as a component of cultural transfer between the German-speaking and Spanish-speaking worlds. The traditional phonetic descriptions of the German sound [ʝ] have so far assumed that this sound is a fricative one. In the course of our work as instructors of German phonetics for Spanish speakers, we have come to the conclusion that, on most occasions, <j> is not pronounced as a fricative in German, i.e. not like [ʝ], but as a approximant [j] in a non marked pronunciation, which has consequences for the correct teaching of these sounds in class. In our contribution, we use acoustic analysis to provide evidence of the approximant nature of this sound in a normal (non emphatic) pronunciation of German and we conclude that it ought to be taught and transcribed as such. Additionally, the results of the study also show a considerable variability in the exact degree of constriction of [ʝ] based on the surrounding consonantal and vocalic contexts, which points at a more gradient, less categorical realization of the consonant than has previously been assumed in the literature.

Keywords: [ʝ], [j], [j̝], fricative, approximant, German, German as a Foreign Language

1. Introduction

The current study was motivated by the authors' experience within the area of teaching German pronunciation and general phonetics to speakers of Spanish. The starting point was the observation that manuals of German as a foreign language have not traditionally included the teaching of German phonetics, thus not integrating this aspect of the language at the same level as the teaching of other areas such as morphology, syntax or vocabulary. It can be said that historically phonetics has not received much interest from the authors of textbooks for teaching German as a foreign language.

One consequence of this situation is the lack of German-Spanish contrastive phonetic studies which can be applied to the learning of the language. Thus, even on those recent occasions when certain manuals have attempted to introduce the teaching of phonetics, it is always done from a generalist point of view, with little emphasis on sounds that are typically problematic because of the lack of direct phonetic/phonological correspondence between German and Spanish. It is our belief that the inclusion of phonetics in manuals

of German as a foreign language should be done with the characteristics of both languages in mind.[1]

Regarding the case at hand, we are unaware of any contrastive experimental studies between those sounds of German and Spanish that have traditionally been classified as mediopalatal fricatives, which, according to the indications of the International Phonetic Alphabet, are transcribed as [ʝ].

Additionally, instructors teaching German to Spanish speakers who attempt to create their own phonetics materials using many of the existing German phonetics manuals and dictionaries will often encounter a series of difficulties that are summarized below:

1. Lack of uniformity in the transcription of German sounds. One example of this is the different traditions that exist with respect to the transcription of German diphthongs; e.g., <Haus> „house“: Siebs (1969): [hɑos]; Kohler (1977): [haus]; *Duden – das Aussprachewörterbuch* 2015 (henceforth DUDEN 2015): [haʊ̯s]; *Deutsches Aussprachewörterbuch* by Eva-Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld and Lutz Christian Anders, De Gruyter, 2009 (henceforth DAW 2009): [haɔ̯s] – <Häuser> „houses“: Siebs (1969): [ˈhɔøzər/ˈhɔøz̥ɛʁ]; Kohler (1977): [ˈhoizɐ]; DUDEN (2015): [ˈhɔɪzɐ]; DAW (2009): [hˈɔœ̯zɐ] – <mein> „my“: Siebs (1969): [mɑen]; Kohler (1977): [main]; DUDEN (2015): [maɪ̯n]; DAW (2009): [maɛ̯n].
2. Lack of consistency in the transcription of certain sounds. For example, most phonetics manuals and dictionaries underline, on the one hand, the enormous importance of aspiration in German voiceless occlusives, as well as the existence of varying degrees of intensity in the aspiration. However, on the other hand, they do not transcribe aspiration which generates great insecurity not only in the learners but also in the instructors of German as a foreign language. Similarly, the characteristic voiceless glottal occlusive [ʔ] is never represented in transcription.
3. Transcription of certain sounds following idiosyncratic, non IPA norms, such as the transcription of the voiceless glottal occlusive (on the few occasions when it is indeed transcribed). This sound is traditionally transcribed by DUDEN (2015) with a vertical bar [|]. On the other hand, DAW (2009) uses either [ˀ] or [ˀ], without any explanation as to whether this implies any difference with the standard IPA symbol [ʔ], which ought to be used in this case.

1 It is our belief that a uniform view of the phonetics of German, and most other languages, ought to be abandoned. Spanish, as an example, is a multidialectal language with a wide variety of pronunciation standards. Thus, pedagogically acceptable explanations will differ widely from, say, Peninsular vs. Latin American varieties of the language.

Another example that can be mentioned here is the transcription of the articulation of <I> when the grapheme appears after a stressed syllable followed by a full vowel, as in words such as *Thymian* ‘thyme’, *Petersilie* ‘parsley’, *Asien* ‘Asia’, *Ingenieur* ‘engineer’, *Vision*, *Belgien*, *Aktien* ‘share’ etc. Most phonetics manuals and pronunciation dictionaries refer to this sound as a semivowel [i̯], even though it ought to be classified and transcribed as either a semiconsonant or an approximant.

This fact results in two extremely interesting questions. First, one wonders whether approximant [j] should be considered as identical with the German semiconsonant traditionally transcribed as [i̯], an issue that can only be solved by studying these sounds experimentally. If that is not the case, that is, if the sound that is customarily classified as semivowel [i̯] is indeed different from approximant [j], then a more accurate transcription for the semiconsonant would be [j̞]. The second question is whether the semiconsonant is phonetically identical with the fricative [ʝ] and /or approximant [j] that is found in words such as *Jahr*, *Boje* or *Kajak*.

DUDEN (2015) indirectly alludes to this second question by recommending a different pronunciation, from an orthoepic point of view, for the groups <njV> and unstressed <niV>, thus establishing a difference in pronunciation between words such as *Anja* and *Junior*, a distinction that needs to be tested experimentally in the future.

4. Lack of agreement in the classification of German sounds. Thus, DUDEN (2015: 49), classifies the sound [j] as *palataler Approximant*, while DAW (2009: 83), as well as most available manuals, classify it as a *dorsal-palataler Frikativ* and transcribe it as such. Added to this is the common use of traditional German terminology, for example, Fiukowski (2010: 333) classifies it as „Hartgaumen-Zungenrücken-Lenis-Engelaut (prä-mediopalaltal – prä-mediodorsaler Lenis-Engelaut“, a terminology that can cause a degree of insecurity for teachers of German who may not be familiar with it to the point of considering the term *Engelaut* as semantically different from *Reibelaut*.
5. Presentation of allophonic dualities for what is basically one single phonetic entity. These dualities are the source of acute insecurities in Spanish learners of German when they try to imitate them even when they are, in reality, impossible to distinguish articulatorily. These dualities constitute a common characteristic of pronunciation manuals and dictionaries and can be understood as tendency to impose a phonological perspective on the phonetic reality. As an example, DUDEN (2015) establishes an orthoepic pronunciation [pj] for groups <bj>/<pj> which, from a phonetic point of view and without a pause between the two sounds, is practically impossible to produce. In these cases, the phonetic reality is such that either [j] is devoiced as a result of carryover assimilation or [p] is voiced

due to anticipatory assimilation. Therefore, DUDEN (2015)'s indications are likely impossible to realize articulatorily. DAW (2009), on the other hand, also propose an incorrect, though ingenious, solution, which is the transcription of the second consonant as voiceless. As an example, the authors transcribe the adjective <abjekt> as [apʝ̊ˈɛkt] (compare with DUDEN (2015: 162) [apˈjɛkt]) or the noun <Pechjahr> as [pˈɛç͡ʝ̊aːʶ][2].
In this respect, one of the main objectives of the current study is to investigate the issue of assimilation in these consonant clusters and to determine whether they involve a case of carryover assimilation resulting in devoicing of the approximant as proposed by DAW (2009), in which case the result would be expected to be [apçˈɛkt] or [pˈɛç͡aːʶ] resp. (keeping the rest of the transcription according to DAW 2009) or if the result, in articulatory terms, is the pronunciation of <b> as a voiced consonant with subsequent resyllabification, as in <ab.jekt> vs. <a.bjekt>.

Thus, the current study is an attempt to investigate the issues surrounding the phonetic detail of the pronunciation of German /j/ from an experimental point of view. For that purpose, acoustic data are provided that will throw some light on the precise phonetic productions that the pronunciation manuals and dictionaries reviewed above do not seem to agree on.

Due to its preliminary nature, the current study does not contemplate the phonetic nature of the German semiconsonant (the <i> in words such as *speziell*, *Linie*, *Studium*, etc.) or the articulatory characteristics of the <nj>, <gn>, <ll>, <Vill>, sequences for which current pronunciation dictionaries establish a syllabic heterosyllabic pronunciation (i.e., *Patrouille* as *Patrulje*).

2. Methodology

In order to obtain information about the nature of /j/, data were gathered from native German speakers and analyzed acoustically.

2.1 Subjects

Five native speakers of standard High German from Germany participated in the study. The subjects, three males and two females, were at the time

2 The current study does not consider those cases where the clash between <j> and preceding <äu,eu,e,i,ü,ch> results in the potential complete disappearance of <j>, such as in *durchjagen* or *Elchjäger*.

exchange students in the English and German Studies department at Universitat Rovira i Virgili, in Tarragona, Spain, and ranged between 18 and 21 years of age. None of the subjects reported any speech or language related problems and self-described as speakers of standard German, though one of them specified a Northern German origin.

2.2 Stimuli

In order to elicit productions of /j/ in a variety of contexts, a text was created (see Appendix 1) that included words and phrases with /j/ in a variety of phonotactic positions (Table 1). Of all the target words included in the text, those identified as clear loans from other languages were eventually excluded from the analysis, since it was observed that they caused confusion or hesitation in some of the speakers. In total, thirty-two different words / phrases were selected for analysis for each speaker.

Table 1. List of target words classified by context.

	Target word	**Preceding consonant**				**Following vowel**
1	Sack **J**uwelen	**k**	voiceless	velar	stop	ʊ
2	laut **J**ustizministerium	**t**	voiceless	alveolar	stop	ʊ
3	meint **J**ürgen	**t**	voiceless	alveolar	stop	ʏ
4	sagt **J**örg	**t**	voiceless	alveolar	stop	œ
5	Majestät **j**ammere	**t**	voiceless	alveolar	stop	a
6	Ob**j**ektivität	**b**	voiced	labial	stop	ɛ
7	irgend**j**emand	**d**	voiced	alveolar	stop	eː
8	und **J**ägermeister	**d**	voiced	alveolar	stop	ɛː
9	ganz **J**apan	**ts**	voiceless	alveolar	affricate	aː
10	durch **J**ena	**ç**	voiceless	palatal	fricative	eː
11	dreißig**j**ährigen	**ç**	voiceless	palatal	fricative	ɛː
12	Straf**j**ustiz	**f**	voiceless	labiodental	fricative	ʊ
13	Luxus**j**acht	**s**	voiceless	alveolar	fricative	a
14	alles **J**acke	**s**	voiceless	alveolar	fricative	a
15	nach**j**agen	**x**	voiceless	velar	fricative	aː
16	in **j**ener	**n**	voiced	alveolar	nasal	eː
17	achtzehn**j**ähriger	**n**	voiced	alveolar	nasal	ɛː
18	Klassen**j**ustiz	**n**	voiced	alveolar	nasal	ʊ
19	Tempel **J**apans	**l**	voiced	alveolar	lateral	aː
20	will **J**ura	**l**	voiced	alveolar	lateral	uː
		Preceding vowel				
21	die **J**uwelen	**i**	high	front	unround	ʊ
22	Früh**j**ahr	**y**ː	high	front	round	aː
23	der **J**ammer	**ɐ**	midlow	central	unround	a
24	ver**j**ährt	**ɐ**	midlow	central	unround	ɛː
25	seiner **J**acht	**ɐ**	midlow	central	unround	a
26	be**j**ubelt	**ə**	midlow	central	unround	uː
27	wolle **j**eder	**ə**	midlow	central	unround	ɛ
28	Pro**j**ekt	**ɔ**	midlow	back	round	ɛ
29	Ma**j**estät	**a**	low	central	unround	ɛ
		Utterance initial				
30	**J**egliche	–				ɛ
31	**J**ugendliche	–				uː
32	**J**e	–				eː

Subjects were asked to read the text at a natural speed while recording themselves using a hand-held digital recorder and sitting in a sound-proof booth. The text was shown to them through the window in the booth. On two occasions, due to problems with the controls in the recorder, speakers had to stop the recording and start over. Still, all speakers managed to conclude the recording without any further incidences. The recordings were sampled at 44100 Hz and subsequently transferred as separate files to a computer for analysis.

2.3 Acoustic analysis

The data were analyzed using the acoustic analysis software Praat (Boersma / Weenink 2021). For each speaker, all words in the text containing /j/ were first extracted from the original file and saved as separate .wav files. Then, each file was analyzed individually using the waveform, spectrogram and intensity curve as reference to identify the part of the signal corresponding to the /j/ sound (Figure 1). For each instance of /j/, measures of intensity (amplitude) were taken at midpoint for the consonant and for the following vowel. The arithmetic difference between the two vowels was then calculated as a measure of relative intensity. The location of the midpoints as well as the calculation of the relative intensity values were done automatically using a custom-made Praat script. The advantage of using relative amplitude measurements has to do with the fact that it is independent of absolute amplitude values, which are likely to differ from one recording to the next as well as at different sections within the same recording depending on the overall volume of the recording and the individual speaker.

2.4 Data analysis

Relative amplitude values for each of the target words were averaged across speakers and according to context (preceding segment). For those words where /j/ was preceded by a consonant, the values were grouped by manner of articulation, i.e., stop/affricate, fricative and nasal/lateral; the tokens preceded by vowels were grouped according to vowel height, i.e., high, mid-low and low; the tokens that appeared in utterance initial position were averaged separately.

In addition to the quantitative results, the data were also analyzed from a qualitative point of view, with the aim of observing potential patterns in the production of /j/ based on the different contexts.

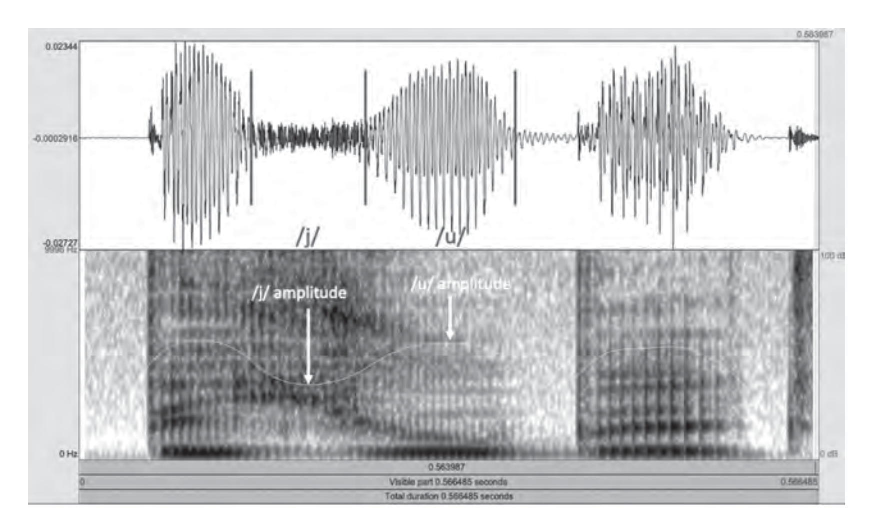


Figure 1. Example of delimitation of /j/ and the following vowel in the waveform and location of amplitude measurement points in the amplitude curve for the word 'bejubelt'.

3. Results

The results from the quantitative analysis show a clear distinction in the relative amplitude of /j/ depending on the context. As can be seen in the values in Table 2 and the bars in Figure 1, the values for the preceding consonant context show a clear gradation from most constricted to least constricted preceding consonant. Thus, when /j/ is preceded by a stop or an affricate, the relative amplitude with respect to the following vowel is higher (the difference in amplitude is higher between the two), indicating a more constricted, fricative-like /j/. As the preceding consonant becomes less constricted, the difference with the vowel is smaller, indicating a less constricted, more approximant-like /j/. In the context where a vowel precedes, the relative amplitude values are generally lower than in the preceding consonant contexts, indicating again more approximant-like productions of /j/. Finally, in utterance initial contexts, the average values align with those of the more constricted consonants (stop/affricates), meaning that the /j/ is pronounced more like a fricative in these cases.

Overall, the results show a gradation of productions for German /j/ in which the context plays a crucial role by determining the degree of constriction of the consonant. This gradation has also been observed in the qualitative analysis of the data.

Table 2. Average relative intensity values (in dB) by context

Preceding consonant	Average relative amplitude (dB)
stop/affricate	13.20
fricative	11.25
nasal/lateral	10.31
Preceding vowel	
high	8.02
midlow	10.66
low	9.32
Utterance initial	
	13.46

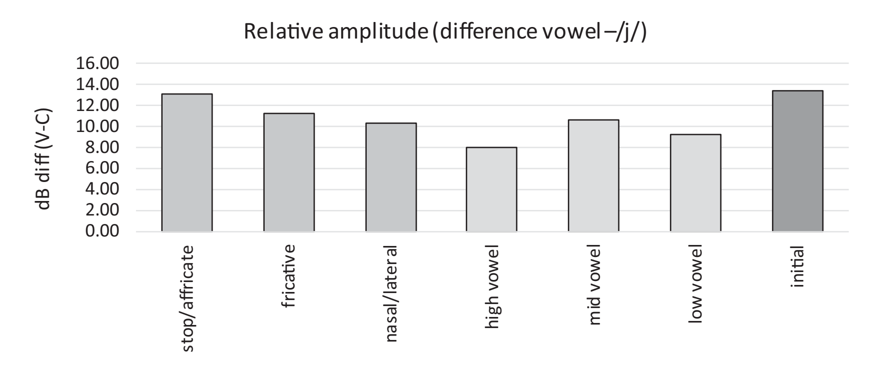


Figure 2. Comparison of average relative amplitude values for the different contexts.

4. Conclusions

As shown in the previous section, the results of the acoustic analysis are evidence of the marginality of fricative productions of mediopalatal /j/ in the pronunciation of standard German, which was overwhelmingly produced as an approximant in the current study. The results, therefore, differ largely from those of Hirschfeld / Reinke (2016), who reach at the opposing conclusion that „/ʝ/ wird den Frikativen zugeordnet, traditionell wird ein Approximant (Halbvokal bzw. Halbkonsonant) transkribiert: /j/. /ʝ/ wird in der deutschen Standardaussprache jedoch mit einem hörbaren Reibegeräusch gebildet und

nach stimmlosen Konsonanten entstimmlicht (= Assimilation, s.u.)“[3]. Only in the case of the Northern speaker could the fricative realization occasionally be observed.

These results can be interpreted from a practical point of view in two different directions. On the one hand, they suggest the potential benefits of modifying the traditional phonetic transcription of the sound under study. On the other hand, they point at some pedagogical implications regarding the teaching of German phonetics to speakers of Spanish. It is suggested here that, based on the results of this study, the teaching of [j] should go in the direction of an approximant production, rather than a fricative, albeit admitting the occasional existence of fricative articulations.

Acknowledgements

This work was supported by research project FFI2017-84479-P from the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities.

Appendix 1.

Lies den folgenden Text aus einer Zeitung:
Groß war der **J**ammer nachdem in **j**ener Nacht im Früh**j**ahr in einem der bestbewachten Tempel **J**apans die **J**uwelen des Kaisers gestohlen worden waren.

Die Straf**j**ustiz ermittelt seit dem spektakulären Raub im Hause seiner Ma**j**estät in alle Richtungen. Man wolle **j**eder Spur nachgehen und den Dieben nach**j**agen. Sollte irgend**j**emand Hinweise liefern, die zur Festnahme der Täter führen, würde dies mit einer Belohnung und einer Meda**ill**e be**j**ubelt werden. **J**egliche Behinderung der Strafverfolgung werde hingegen laut **J**ustizministerium hart bestraft.

3 We disagree with Hirschfeld / Reinke (2016)’s views that German phoneticians have traditionally described the fricative as an approximant. Rather, the explanation seems to be related to the fact that [j̞] did not exist as an IPA recognized symbol at the time that the German transcription tradition developed. Instead, [j] was used, representing in this tradition the German pre- or mediopalatal fricative. For that reason, it is our belief that the approximant or semiconsonant – if, indeed, they are truly identical – had to be represented with [i̯], which in current use represents a semivowel.

Jugendliche in ganz **J**apan demonstrieren währenddessen gegen das n**eues**te Pro**j**ekt des nur dreißig**j**ährigen Staatsoberhauptes: seine Ma**j**estät möchte eine Luxus**j**acht mit Champa**gn**erbrunnen bauen lassen.

„**J**e eher der Kaiser abdankt, desto besser“, meint **J**akob, ein achtzehn-**j**ähriger Schüler aus Tokio. Er will **J**ura studieren, um mehr Ob**j**ektivität bei der Staatsgewalt in seinem Land zu garantieren und Klassen**j**ustiz zu vermeiden.

„Mir ist alles **J**acke wie Hose“, sagt Hakito, ein Restaurant-Besitzer aus Osaka. Einem Sack **J**uwelen seiner Ma**j**estät **j**ammere er nicht nach. „Solange mir die Patr**ouill**en der Polizei nicht die Gäste vergraulen, kann der Kaiser ruhig Co**gn**ac auf seiner **J**acht trinken“.

Interessierte Leser finden eine noch detai**llier**tere Berichterstattung im Fe**uille**ton.

References

Boersma, Paul / Weenink, David (2021): Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.51, retrieved 22 July 2021 from http://www.praat.org/

DUDEN (2015): *Das Aussprachewörterbuch*. 7th ed. Berlin: Dudenverlag.

Fiukowski, Heinz (2010): *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Berlin: de Gruyter.

Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremdsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt.

Kohler, Klaus (1977): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Krech, Eva Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz Christian (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.

Siebs, Theodor (1969): *Deutsche Aussprache: Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. Hrsg. von De Boor, Helmut / Moser, Hugo / Winkler, Christian. 19th ed. Berlin: de Gruyter.

Sylvia Moosmüllers Forschung zur Variation des Deutschen in Österreich

Maria Paola Bissiri (Como)[1], Brigitte Eisenwort (Wien), Livia Tonelli (Genua)

Abstract: Ziel unseres Beitrags ist es, einen Überblick über die Forschung von Sylvia Moosmüller zur Sprachvariation in Österreich mit spezieller Berücksichtigung ihrer Dissertation, ihrer 1991 erschienenen Monographie und ihrer 2007 verfassten Habilitationsschrift zu geben. Sylvia Moosmüller (1954–2018) war Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft, Phonetik und Phonologie an der Universität Wien. Am Institut für Schallforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften war sie Leiterin der Arbeitsgruppe für Akustische Phonetik und stellvertretende Institutsdirektorin. Ihre wissenschaftliche Produktion ist umfangreich und vielfältig, wobei ihren soziophonetischen/soziophonologischen Studien zur Variation des österreichischen Deutsch besondere Bedeutung zukommt. Jahrzehntelang hat Sylvia Moosmüller die Varietäten des Deutschen in Österreich sowohl aus akustischer als auch aus perzeptueller Perspektive, und zwar in synchronischer und in diachronischer Hinsicht untersucht; nicht zuletzt hat sie dazu beigetragen, die phonetisch-phonologischen Eigenschaften der österreichischen Standardsprache bzw. Hochsprache zu definieren.

Keywords: Phonetik, Phonologie, Variation, Soziophonetik, österreichische Standardvarietät des Deutschen

1. Sylvia Moosmüller: eine Kurzbiographie

Sylvia Moosmüller wurde 1954 in Mondsee, Österreich, geboren. Sie studierte allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Wien, an der sie 1984 mit der Dissertation *Soziale und psychosoziale Sprachvariation: eine quantitative und qualitative Untersuchung zum gegenwärtigen „Wiener Deutsch“* promovierte. Danach arbeitete sie an mehreren Projekten zur phonetischen und phonologischen Variation im österreichischen Standarddeutsch weiter (u.a. Moosmüller 1987, 1989, 1990), insbesondere mit Wolfgang U. Dressler (Dressler et al. 1985; Moosmüller & Dressler 1989; Dressler & Moosmüller 1991). Seit dem Jahr 1992 war Moosmüller am Institut für Schallforschung (ISF) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

1 Università degli Studi dell’Insubria, E-Mail: mariapaola.bissiri@uninsubria.it
Der Bericht wurde von den drei Autorinnen gemeinsam konzipiert und diskutiert. Für die schriftliche Fassung ist allerdings Maria Paola Bissiri verantwortlich.

(ÖAW) tätig und widmete ihre Studien den Bereichen der allgemeinen und forensischen Phonetik (s. z.B. Moosmüller 1997, 1998, 2001; Moosmüller & Ringen 2004; Moosmüller & Vollmann 2001). Am ISF war sie Leiterin der Forschungsgruppe für akustische Phonetik und von 2008 bis 2015 stellvertretende Institutsdirektorin, 2007 reichte sie ihre Habilitationsschrift mit dem Titel *Vowels in Standard Austrian German: An Acoustic-Phonetic and Phonological Analysis* ein, womit sie die *Venia legendi* für Angewandte Linguistik, Phonetik und Phonologie an der Universität Wien erhielt. Anschließend fokussierte ihre Forschung hauptsächlich auf die Variation und Varietäten des Deutschen in Österreich (Moosmüller & Brandstätter 2014; Moosmüller et al. 2015; Soukup & Moosmüller 2011), sowie auf die Sprachsynthese (Pucher et al. 2010; Toman et al. 2015) und auf den Lautwandel (s. z.B. Moosmüller 2009). Zuletzt war Moosmüller Generalsekretärin der International Association for Forensic Phonetics and Acoustics (IAFPA) und Mitglied der Arbeitsgruppe für forensische Sprach- und Audioanalyse des European Network of Forensic Science Institutes (ENFSI).

2. *Moosmüllers Beitrag zur soziophonologischen Forschung*

Zwei wichtige Meilensteine in Moosmüllers wissenschaftlicher Produktion sind ihre 1984 vorgelegte Dissertation mit dem Titel *Soziale und psychosoziale Sprachvariation: eine quantitative und qualitative Untersuchung zum gegenwärtigen „Wiener Deutsch“* und die 1991 im Böhlau Verlag erschienene Monographie *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Beide knüpfen an die Tradition der Wiener soziophonologischen Forschungsrichtung an, bei der es innerhalb der Dialektologie darum geht, Sprachdaten mit sozialpsychologischen Faktoren wie etwa Bildung, soziale Schicht und Einstellung der Sprecher/-innen zu verbinden (s. z.B. Wodak-Leodolter & Dressler 1978; Dressler & Wodak 1982).

Moosmüllers Forschung stellt eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes dar, insofern als sie ihn empirisch untermauert hat: Sie hat breitangelegte Studien durchgeführt, in denen sie einerseits psychosoziale Variablen, wie etwa Schicht, Geschlecht, Generation, Stil, sowie andererseits die Einstellungen der Sprecher/-innen zu den verschiedenen Varianten berücksichtigt hat. Darüber hinaus hat Moosmüller die Sprachdaten im Rahmen eines phonologietheoretischen Modells, der Natürlichen Phonologie (für eine Darstellung der Natürlichen Phonologie s. Moosmüller 1984: 6 ff.) analysiert, wodurch sie die Variation im österreichischen Deutsch nicht nur beschreiben, sondern vielmehr erklären konnte.

Das Gesamtkonstrukt der Natürlichen Phonologie beruht auf natürlichen phonologischen Prozessen, die phonetisch motiviert und durch eine zweifache Teleologie gekennzeichnet sind, d.h., sie weisen eine akustisch-perzeptuelle bzw. artikulatorische Basis auf und zielen demnach auf eine Verdeutlichung der Perzeption (fortitive Prozesse) bzw. eine Erleichterung der Artikulation (lenitive Prozesse) ab.

Durch die Analyse des Zusammenwirkens solcher Prozesse konnte Moosmüller das Variantenspektrum des österreichischen Deutsch auf ein Modell zurückführen, das sich in vierfacher Hinsicht, nämlich aus dem Operieren von natürlichen Prozessen, Dialektangleichungs- und Dialektentlehnungsprozessen sowie aus Input-Switch-Regeln konstituiert. Natürliche Prozesse (Bsp. progressive Nasalassimilation, etwa in [ˈhabm̩] (haben)), sowie Dialektangleichungsprozesse (Bsp. Desonorisierung, etwa in [ˈd̥iːsə] (diese)) kommen sowohl in der Standardvariante (Hochsprache) als auch im Dialekt vor, während Dialektentlehnungsprozesse (Bsp. /l/-Vokalisierung, etwa in [ˈfyː] (viel)) auf den Dialekt beschränkt sind. Dagegen haben Input-Switch-Regeln keine phonetische Basis, sie kommen nur in einzelnen dialektalen Formen vor und sind Teil einer bidialektalen Kompetenz (Bsp. /ɑ/ -> /ɔ/ etwa in [ˈɑːbæt] -> [ˈɔɐbæt] (Arbeit)) (s. Moosmüller 1991: 40 ff.).

3. Die Aktualität der Forschung Moosmüllers: Ein laufendes Projekt

Seit der Verfassung ihrer Habilitationsschrift (2007) war Moosmüllers Hauptanliegen das Vokal- und Konsonantensystem des österreichischen Deutsch in seiner Ausprägung in den verschiedenen Varietäten zu untersuchen, was sie zur Mitarbeit am trinationalen Projekt *Typologie der Vokal- und Konsonantenquantität in süddeutschen Varietäten* (2016–2023) geführt hat. Dieses Projekt wird von der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), der ÖAW in Wien und der Universität Zürich unter der Leitung von Felicitas Kleber (LMU) fortgesetzt (s. D-A-CH 2021). Das Projekt beabsichtigt unter anderem akustische, artikulatorische und perzeptuelle Daten der synchronen und diachronen Variation von Quantitätsverhältnissen in Vokal-Konsonant-Sequenzen (VKS) in Standardvarietäten und Dialekten des süddeutschen Sprachraums auf breiter Basis zu untersuchen. Die Realisierung von Kurz- und Langvokalen (*Stadt* vs. *Staat*) und von Lenis- und Fortisplosiven (*Boden* vs. *Boten*) unterscheidet sich nämlich sowohl synchron als auch diachron in den oberdeutschen Varietäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Schweizerdeutsch sind die Quantitätsverhältnisse diachron stabil geblieben und es gibt sowohl einen Vokal- als auch einen Konsonantenlängenkontrast. In der Standardvariante in Deutschland ist der althochdeutsche Konsonantenlängenkontrast nicht

mehr vorhanden und Lenis- und Fortisplosive unterscheiden sich durch die *Voice Onset Time* (Kleber 2018), d.h. durch die Aspiration, die bei den Fortisplosiven auftritt. Im Mittelbairischen sind der Vokal- und Konsonantenlängenkontrast komplementär, da Kurzvokale nur vor Fortiskonsonanten und Langvokale nur vor Leniskonsonanten vorkommen können (Moosmüller & Scheutz 2017); diese komplementären Quantitätsverhältnisse scheinen allerdings an Stabilität zu verlieren.

Im Mittelbairischen fand Kleber (2017) nämlich Belege für Lautwandelprozesse in VKS. Ihre Studie zeigte, dass mittelbairische ältere Sprecher/-innen (ab 50 Jahre) Vokal- und Konsonantenlänge komplementär verteilen, dass aber mittelbairische jüngere Sprecher/-innen (bis 43 Jahre) und sächsische Sprecher/-innen (die Kontrollgruppe) Vokal- und Konsonantenlänge wie im Standarddeutschen frei kombinieren. Vermutlich handelt es sich bei den jüngeren mittelbairischen Sprecher/-innen um Dialektausgleich (Kleber 2017: 18).

Ein Ziel des Projekts ist es, diese instabilen Quantitätsverhältnisse des Bairischen mit stabileren in anderen Varietäten und in anderen Sprachen (z.B. Finnisch, s. Jochim & Kleber 2017) zu vergleichen. Geplant ist auch ein Vergleich zwischen Bairisch und Italienisch, denn das Bairische weist ein Vokalquantitätskontrast auf und die Konsonantenquantität ist phonologisch sekundär, während im Italienischen die Konsonantenquantität distinktiv ist und die Vokallänge in Abhängigkeit von der Konsonantenquantität variiert (Pickett et al. 1999). Zu diesem Thema wird zurzeit eine Studienarbeit an der Universität Insubria in Como, Italien, von Maria Paola Bissiri und Felicitas Kleber betreut. Diese Studienarbeit und das gesamte D-A-CH Projekt untersuchen in erster Linie die komplementäre Länge in Vokal-Konsonant-Sequenzen in den verschiedenen Varietäten des süddeutschen Sprachraums sowie die Lautwandelprozesse, die in den einzelnen Varietäten vorkommen, wobei der Rückgriff auf Moosmüllers wissenschaftliche Forschung (s. z.B. Moosmüller 2007) besonders relevant ist.

4. Schlussbemerkungen

Zweck des vorliegenden Berichts war es, einen Überblick über den wissenschaftlichen Beitrag von Sylvia Moosmüller zur Sprachvariation der deutschen Sprache in Österreich am Beispiel einiger ihrer bedeutendsten Werke zu vermitteln und darauf aufbauend die Aktualität ihrer Studien für die Dialektologie sowie für die phonologische und phonetische Forschung im Allgemeinen zu unterstreichen. Moosmüllers Werk zeichnet sich dabei besonders durch die Einbeziehung instrumentalphonetischer Daten in die dialektologische Forschung aus. Dies ist ein Anspruch, der sowohl das trinationale Projekt

als auch die Studienarbeit an der Universität Insubria, die oben angerissen wurden, kennzeichnet.

Literatur

D-A-CH (2021): *Typologie der Vokal- und Konsonantenquantität in süddeutschen Varietäten*. https://www.phonetik.uni-muenchen.de/forschung/aktuelle_projekte/dach16_quantitaet/index.html (07.09.2022).

Dressler, Wolfgang Ulrich / Moosmüller, Sylvia / Stark, Heinz Karl (1985): "Sociophonology and Aphasia". In: Dressler, Wolfgang Ulrich / Tonelli, Livia (eds.), *Natural Phonology from Eisenstadt*. Padova: CLESP, 33–45.

Dressler, Wolfgang Ulrich / Moosmüller, Sylvia (1991): "Phonetics and phonology: A sociopsycholinguistic framework". *Phonetica*, 48(2–4), 135–148.

Dressler, Wolfgang Ulrich / Wodak, Ruth (1982): "Sociophonological methods in the study of sociolinguistic variation in Viennese German". *Language in Society*, 11, 339–370.

Jochim, Markus / Kleber, Felicitas (2017): "What do Finnish and Central Bavarian Have in Common? Towards an Acoustically Based Quantity Typology". *Proc. INTERSPEECH 2017* (S. 3018–3022).

Kleber, Felicitas (2017): "Complementary length in vowel-consonant sequences: Acoustic and perceptual evidence for a sound change in progress in Bavarian German". *Journal of the International Phonetic Association*, 50(1), 1–22.

Kleber, Felicitas (2018): "VOT or quantity: what matters more for the voicing contrast in German regional varieties? Results from apparent-time analyses". *Journal of Phonetics*, 71, 468–486.

Moosmüller, Sylvia (1984): *Soziale und psychosoziale Sprachvariation: eine quantitative und qualitative Untersuchung zum gegenwärtigen „Wiener Deutsch"*. Dissertation, Universität Wien.

Moosmüller, Sylvia (1987): „Soziophonologische Variation bei österreichischen Politikern". *Zeitschrift für Germanistik*, 8(4), 429–439.

Moosmüller, Sylvia (1989): "Phonological variation in parliamentary discussions". In: Wodak, Ruth (ed.), *Language, Power and Ideology: Studies in political discourse*, 7, 165–180.

Moosmüller, Sylvia (1990): „Einschätzung von Sprachvarietäten in Österreich". *International Journal of the Phonology of Language*, 83, 105–120.

Moosmüller, Sylvia (1991): *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. (Sprachwissenschaftliche Reihe Vol. 1). Köln, Weimar: Böhlau.

Moosmüller, Sylvia (1997): "Phonological variation in speaker identification". *International Journal of Speech Language and the Law*, 4(1), 29–47.

Moosmüller, Sylvia (1998): "The process of monophthongization in Austria (reading material and spontaneous speech)". *Papers and studies in contrastive linguistics*, 34, 9–25.

Moosmüller, Sylvia (2001): “The influence of creaky voice on formant frequency changes”. *The International Journal of Speech, Language and the Law*, 8(1), 100–112.

Moosmüller, Sylvia (2007): *Vowels in Standard Austrian German. An Acoustic-Phonetic and Phonological Analysis*. Habilitationsschrift, Universität Wien.

Moosmüller, Sylvia (2009): “Sound changes and variation in the Viennese dialect”. *On words and sounds: A selection of papers from the 40th PLM*, 134–147.

Moosmüller, Sylvia / Brandstätter, Julia (2014): “Phonotactic information in the temporal organization of Standard Austrian German and the Viennese dialect”. *Language Sciences*, 46, 84–95.

Moosmüller, Sylvia / Dressler, Wolfgang Ulrich (1989): „Hochlautung und soziophonologische Variation in Österreich“. *Jahrbuch für internationale Germanistik*. 20(1), 82–90.

Moosmüller, Sylvia / Scheutz, H. (2017): „Lenis/Fortis – komplementäre Länge – Isochronie: Der (un)gelöste mittelbairische Kopplungsknoten“. In: Kazzazi, Kerstin / Luttermann, Karin / Wahl, Sabine / Fritz, Thomas Albert (eds.), *Worte über Wörter: Festschrift zu Ehren von Elke Ronneberger-Sibold*. Tübingen: Stauffenburg.

Moosmüller, Sylvia / Ringen, Catherine (2004): “Voice and aspiration in Austrian German plosives”. *Folia Linguistica*, 38(1–2), De Gruyter, 43–62.

Moosmüller, Sylvia / Schmid, Carolin / Brandstätter, Julia (2015): “Standard Austrian German”. *Journal of the International Phonetic Association*, 45(3), 339–348.

Moosmüller, Sylvia / Vollmann, R. (2001): „Natürliches Driften“ im Lautwandel: die Monophthongierung im österreichischen Deutsch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 20(1), 42–65.

Pickett, Emily R. / Blumstein, Sheila E. / Burton, Martha W. (1999): “Effects of speaking rate on the singleton/geminate consonant contrast in Italian”. *Phonetica*, 56(3–4), 135–157.

Pucher, Michael / Friedrich Neubarth / Volker Strom / Sylvia Moosmüller / Gregor Hofer / Christian Kranzler / Gudrun Schuchmann / Dietmar Schabus (2010): “Resources for speech synthesis of Viennese varieties”. *Proc. Int. Conf. on Language Resources and Evaluation, LREC’10*.

Soukup, Barbara / Moosmüller, Sylvia (2011): Standard language in Austria. *Standard languages and language standards in a changing Europe*, 39–46.

Toman, Markus / Pucher, Michael / Moosmüller, Sylvia / Schabus, Dietmar (2015): “Unsupervised and phonologically controlled interpolation of Austrian German language varieties for speech synthesis”. *Speech Communication*, 72, 176–193.

Wodak-Leodolter, Ruth / Dressler, Wolfgang Ulrich (1978): Phonological variation in colloquial Viennese. *Michigan Germanic Studies Ann Arbor, Mich*, 4(1), 30–66.

L2-Aussprache und fremder Akzent: Einstellungen italienischer Germanistikstudierender

Peter Paschke (Venedig)

Abstract: Aus vielen, insbesondere angloamerikanischen Studien ist bekannt, dass Zielvorstellungen, Identitätskonflikte und Gefühle eine Rolle im Aussprache-Erwerb spielen. Im Kontext der universitären Lehre in Italien sind Einstellungen der Studierenden zum eigenen fremdsprachlichen Akzent hingegen kaum untersucht worden. Eine 2019/2020 und 2020/2021 durchgeführte Befragung von Studienanfänger/-innen an der Universität Venedig zielt darauf, diese Forschungslücke zu schließen. Aus den Antworten der ca. 100 beteiligten Germanistikstudierenden ergibt sich folgendes Bild: Die Befragten streben zwar nach dem muttersprachlichen Ausspracheideal, verstehen Akzentfreiheit aber nicht als Voraussetzung für Aussprachequalität und Verständigung. Die große Mehrheit sieht sich zudem durch die phonetische Imitation der Zielsprache Deutsch nicht in der eigenen kulturellen Identität bedroht und verbindet mit der deutschen Aussprache vor allem positive Gefühle. Insgesamt ergibt sich also der Eindruck einer positiven und pragmatischen Einstellung zur Aussprache von DaF. Eine Minderheit (ca. 15 %) berichtet dagegen von Entfremdungsgefühlen und negativen Emotionen.

Keywords: Deutsch als Fremdsprache, fremder Akzent, L2-Aussprache, Spracheinstellungen, kulturelle Identität, Auslandsgermanistik

1. Einleitung

Seit der wegweisenden Arbeit von Munro & Derwing (1995) zum Zusammenhang von Akzentstärke (*accentedness*) und Verständlichkeit (subjektiv: *comprehensibility*, objektiv: *intelligibility*) hat sich die Fremdsprachendidaktik zunehmend vom muttersprachlichen Aussprachemodell (*nativeness*) als Zielvorstellung verabschiedet zugunsten einer komfortablen Verständlichkeit von Lernersprache (*comfortable intelligibility*), so z.B. bei der Überarbeitung der Kompetenzskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Piccardo 2016; Council of Europe 2017). Einerseits hatten Munro & Derwing (1995: 73) nämlich gezeigt, dass „a strong foreign accent does not necessarily reduce the comprehensibility or intelligibility of L2 speech“, andererseits war (an)erkannt worden, dass für die meisten (späten) Fremdsprachenlernenden eine akzentfreie L2-Aussprache ohnehin kein realistisches Ziel ist (Moyer 2014: 11).

Die internationale (vor allem angloamerikanische) Forschung zu den Einflussfaktoren von L2-Aussprache bzw. fremdem Akzent, die ab den

1980er Jahren ihr Untersuchungsfeld über sprachbiographische Aspekte (Erstsprache, Lernalter bzw. kritische Phase usw.) hinaus auf subjektive Einstellungen ausgedehnt hatte, musste allerdings immer wieder feststellen (s. Abschnitt 2), dass die Lernenden selbst am muttersprachlichen Ideal als Zielmarke festhielten. Ob das auch für italienische Germanistikstudierende gilt, ist eine der hier untersuchten Fragen. In Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurden Einstellungen der Lernenden zur L2-Aussprache gelegentlich thematisiert (z.B. hinsichtlich möglicher Identitätskonflikte bei Dieling 1992: 23 f., Hirschfeld 2001: 874), aber meines Wissens nicht systematisch untersucht. Auch im italienischen Kontext hat sich die Forschung zur DaF-Phonetik vorwiegend auf kontrastive Perspektiven, Erwerbsprobleme sowie Fragen der Ausspracheschulung konzentriert. Dieses Blickfeld soll hier aus der Überzeugung heraus erweitert werden, dass – neben anderen Faktoren[1] – auch Einstellungen und Emotionen die Ausspracheleistungen beeinflussen können. Im Einzelnen geht es um drei Fragen: 1) Welche Ziele (Annäherung an L1-Aussprache, Verständlichkeit) setzen sich die Lernenden? 2) Fühlen sie sich durch Imitation von muttersprachlichen Modellen in ihrer kulturellen Identität bedroht oder sehen sie darin umgekehrt eine Chance? 3) Verbinden sie mit der Aussprache von Deutsch eher angenehme oder unangenehme Gefühle?

Anschließend an einen knappen Forschungsüberblick zu den angesprochenen Themen wird das Design einer Befragung von Studienanfänger/-innen an der Universität Venedig vorgestellt. Der Hauptteil präsentiert ausgewählte Ergebnisse dieser Studie. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Diskussion der Resultate.

2. Forschungsüberblick

Eine Vielzahl von Untersuchungen zu den Einstellungen von Fremdsprachen-Studierenden (überwiegend Englisch) hat belegt, dass diese das Ideal einer muttersprachlichen, akzentfreien Aussprache anstreben. So haben Dalton-Puffer u.a. (1997) in einem *verbal guise*-Experiment mit 132 österreichischen Anglistik-Studierenden gezeigt, dass diese eine negative Einstellung zum österreichischen Akzent hatten und muttersprachliche Akzente (GB oder USA) bevorzugten. Nowacka (2012) hat die Einstellungen von 157 italienischen, spanischen und polnischen Anglistik-Studierenden per Fragebogen erhoben und ermittelt, dass „[. . .] most students wish to speak with a

1 Im Beitrag zum IVG-Kongress 2021, der diesem Artikel zugrunde liegt, wurden außerdem Forschungsergebnisse zu Akzentwahrnehmung und phonologischem Wissen präsentiert, die aus Platzgründen nicht ausgeführt werden können.

good English pronunciation and to sound native-like [. . .] (S. 55). Ähnliche Ergebnisse lieferte die Studie von Waniek-Klimczak u.a. (2013) mit 462 polnischen Anglistik-Studierenden: „[. . .] a dominating majority of participants (94 %) informed that they would like to attain native-like pronunciation even if it meant investing time and effort", was vor dem Hintergrund des in der L2-Didaktik dominierenden Ziels der Verständlichkeit (*intelligibility*) sowie des Englisch-als-Lingua-Franca-Ansatzes als eher traditionelle Einstellung bewertet wurde (Waniek-Klimczak u.a. 2015: 24). Brabcová & Skarnitzl (2018) haben 145 tschechische Studierende befragt, gezielt keine Anglisten, stellten aber ebenfalls fest, „that 70 % of them would like to acquire a native-like accent (most frequently General British), even though most of them use English with other foreigners (and not native speakers)" (S. 38).

Studien zu den Einstellungen von italienischen Studierenden zur L2-Aussprache, insbesondere in der Zielsprache Deutsch, liegen unseres Wissens bislang nicht vor. Zu fragen wäre u.a., ob sich die starke Orientierung am muttersprachlichen Aussprache-Ideal auch bei italienischen Germanistikstudierenden zeigt bzw. welche Rolle alternative Zielsetzungen (z.B. „gute" und verständliche L2-Aussprache) spielen. Die Untersuchung von Einstellungen zur L2-Aussprache ist auch deshalb lohnend, weil Einstellungen offenbar mit der tatsächlichen Aussprachequalität zusammenhängen. Elliott (1995a), dessen „Pronunciation Attitude Inventory" (ebd., 370) den in Venedig eingesetzten Fragebogen mitinspiriert hat, fand in einer Studie mit 66 US-amerikanischen Spanisch-Studierenden heraus, dass die Qualität ihrer Aussprache signifikant mit individuellen Merkmalen korrelierte, wobei „attitude or concern for pronunciation accuracy proved to be the most significant factor" (Elliott 1995a: 356). Shively (2008) hat denselben Zusammenhang bei 36 englischsprachigen Spanischlernenden nachgewiesen, während Moyer (2007) in einer Studie mit 42 ausländischen Studierenden an einer amerikanischen Universität gezeigt hat, dass der fremde Akzent in der Zweitsprache Englisch u.a. von dem „desire to improve accent" abhing. Gleichzeitig hat Elliott (1995b) jedoch keinen Zusammenhang zwischen Einstellungen (*concern for pronunciation accuracy)* und Lern*fortschritten* feststellen können. In der hier präsentierten Untersuchung wurden die realen Ausspracheleistungen zwar nicht erhoben, aber die zitierten Studien deuten darauf hin, dass diese durchaus (auch) von den hier untersuchten Einstellungen abhängen können.

Der Wunsch, sich der Aussprache von Muttersprachler/-innen anzunähern, hat viel mit der Identität der L2-Sprecher/-innen zu tun, denn die Imitation einer fremden Artikulation und Prosodie kann – vor allem bei Immigration in die Zielkultur – als Bedrohung für die eigene kulturelle Identität erlebt werden. Moyer (2007) zeigt in der bereits zitierten Studie zum fremden Akzent bei ausländischen Studierenden an einer amerikanischen Universität, dass der Faktor „comfort with assimilation to the target language

culture (USA)“ (ebd., 502) ebenfalls einen Einfluss auf die Akzentstärke hat. In „The Social Nature of L2 Pronunciation“ (Moyer 2014: 16–19) beschreibt sie anhand eigener und fremder Studien das komplexe Wechselspiel von Identität und Akzent bei Sprecher/-innen, die in der Zielkultur leben. Bei aller Vielfalt von Faktoren, die den Ausspracheerwerb beeinflussen, schlussfolgert sie: „[. . .] without a deep desire to affiliate with the L2 group, pronunciation skills are unlikely to develop past a point of reasonable intelligibility“ (ebd., S. 19). Fragen der kulturellen Identität können sich also durchaus negativ auf Einstellungen und Ausspracheleistungen auswirken. Allerdings mag man bezweifeln, dass dies im selben Maße im schulischen Kontext (in der Ausgangskultur der Lernenden) gilt. Georgountzou & Tsantila (2017) z.B. zeigen in einer Studie mit 180 fortgeschrittenen griechischen Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen (C1/C2 in Englisch), dass bei der untersuchten Zielgruppe, anders als erwartet, eine hohe Identifikation mit der griechischen Ausgangskultur *nicht* mit einer stärker akzentuierten englischen Aussprache oder geringeren Präferenz für einen (fast) muttersprachlichen Akzent einhergeht (ebd., S. 169). Ähnliche Ergebnisse hatte schon Pullen (2012) in einer Studie mit 145 türkischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen an zwei englischsprachigen Hochschulen in Ankara erzielt. Auch hier fand sich keine signifikante Beziehung zwischen (türkischer) kultureller Identität und (tatsächlicher) Akzentstärke im Englischen, jedoch – anders als bei den griechischen Studierenden – ein Zusammenhang mit den geäußerten Einstellungen, nämlich mit den Einschätzungen der Relevanz einer „muttersprachen-ähnlichen“ (*native-like*) Aussprache seitens der Informant/-innen. Auch für Pullen gilt aber, „[. . .] that native-like pronunciation is not perceived by most to be a threat to cultural identity“ (ebd., 76). Allerdings weist Moyer (2014: 18) darauf hin, dass Identitätsprobleme auch bei jüngeren Lernenden und im gesteuerten L2-Erwerb auftreten *können*. Zwar seien die psychologischen Hürden im Klassenzimmer geringer als in Immersionskontexten, aber dennoch könnten Lernende sich z.B. scheuen, wie „jemand anderes“ zu klingen.

Damit ist das Problem angesprochen, dass Lernende oft Angst haben, sich (vor den Mitlernenden) laut und deutlich in der Fremdsprache zu äußern. Andererseits kann die Artikulation der fremden Sprache auch als lustvoll und motivierend erlebt werden. Diese gegensätzlichen Affekte (*Foreign Language Classroom Anxiety, FLCA* vs. *Foreign language Enjoyment, FLE*) wurden von Dewaele & MacIntyre (2014) in einer Online-Fragebogen-Studie mit 1746 Fremdsprachenlernenden aus aller Welt untersucht. Die statistische Auswertung ergab u.a., dass FLE signifikant höher ist als FLCA, dass also positive Gefühle überwiegen, und dass diese viel stabiler sind als die negativen, welche eine relativ hohe Varianz aufweisen (ebd., 261). Außerdem ergab sich, „that enjoyment and anxiety appear to be independent emotions, and not opposite ends of the same dimension“ (S. 261), sowohl gleichzeitig auftreten als auch

beide fehlen können. Das Überwiegen positiver Gefühle, das auf höheren Sprachbeherrschungsstufen zunimmt, wird von den Autoren als ermutigend für den Fremdsprachenunterricht bewertet. Die Studie von Saito u.a. (2018) zu 108 japanischen Englisch-Studierenden ging der Frage nach, wie sich Motivation und Emotion auf die Entwicklung der subjektiven Verständlichkeit (*comprehensibility*) im mündlichen Ausdruck (und somit implizit auf die Aussprachеleistungen) auswirken. Dabei ergab sich u.a., dass positive Gefühle bezüglich des eigenen Lernprozesses (*private enjoyment*), die Verbesserung der Verständlichkeit begünstigen (Saito et al. 2018: 734): „Students' enjoyment together with greater Ideal L2 Self predicted the extent to which they practiced and developed their L2 speech within the 3-month framework of the project." (ebd., 709). Ihre Schlussfolgerung, dass ein häufiger, mit positiven Emotionen verknüpfter Sprachgebrauch längerfristig eine bessere mündliche Ausdrucksfähigkeit ermöglicht (ebd.), darf man wohl auch auf den Teilbereich der L2-Aussprache beziehen. Auf jeden Fall erscheint es lohnend, neben Zielvorstellungen und Fragen der Identität auch die affektiven Aspekte der L2-Aussprache bei den hier befragten Studienanfänger/-innen in den Blick zu nehmen.

3. Untersuchungsdesign

Die dargestellte Untersuchung ist Teil einer Befragung von 372 Studienanfänger/-innen des Bachelorstudiengangs „Lingue e Culture e Scienze del Linguaggio" an der Universität Venedig, die in den Studienjahren 2019–2020 und 2020–2021 von der Forschungsgruppe „Accento straniero in studenti universitari di lingue straniere" durchgeführt wurde. Der Online-Fragebogen bestand aus sechs Teilen: A. Sprachbiographie, B. Aussprache und Akzent allgemein, C./D. Aussprache und Akzent in den beiden gewählten Hauptfach-Fremdsprachen, E. Aussprache von Englisch als *lingua franca*. F. Fremder Akzent im Italienischen. Zu Hintergrund, Konzeption und Ergebnissen der Studie, an der Dozent/-innen der zahlenmäßig wichtigsten Sprachen des Studiengangs (Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch) beteiligt sind, vgl. Newbold & Paschke (2022). Im vorliegenden Beitrag werden die Antworten von 101 Studierenden ausgewertet, die als eine der beiden Hauptfachsprachen Deutsch gewählt hatten, und zwar beschränkt auf Fragen aus den Sektionen B und C/D zu Zielen und Präferenzen (akzentfreie/gute/verständliche Aussprache), zu Aussprache und Identität sowie zu affektiven Aspekten der fremdsprachlichen Artikulation. Die Gruppe umfasst 91 Frauen und 10 Männer im Alter von 18–24 Jahren. Die Eingangsvoraussetzung für Deutsch, d.h. die GER-Stufe B1 wurde bei der Selbsteinstufung von einer Mehrheit von

54 Studierenden angegeben. 10 Befragte stuften sich auf A1 oder A2 ein, 28 auf B2, 6 Befragte auf C1 und 3 gaben muttersprachliche Kenntnisse an. Von 101 Personen waren 94 italienische Muttersprachler/-innen, 7 hingegen gaben eine andere L1 an oder klassifizierten sich als bilingual. 5 Befragte hatten mindestens 1 Schuljahr lang eine ausländische Schule besucht (davon 3 in Deutschland). Die Zahl der in der Schule erlernten Fremdsprachen lag im Mittel bei M = 3,9 (SD = 0,88), die mittlere Zahl der Fremdsprachen-Schuljahre bei M = 25,9 (SD = 4,22). 16 Befragte gaben an, dass sie im Alltag (außerhalb des Unterrichts) DaF benutzten oder benutzt hatten. Bei Einschluss anderer Fremdsprachen steigt diese Zahl auf 47. Knapp die Hälfte (50 Befragte) gab an, neben Standarditalienisch auch einen italienischen Dialekt zu sprechen.

4. Ergebnisse

Alle hier dargestellten Ergebnisse beruhen auf Likert-Items: Die Befragten sollten den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu bestimmten auf Italienisch formulierten (und hier übersetzten) Aussagen mithilfe einer fünfstufigen Skala angeben. Innerhalb der Sektionen wurden die Fragen in zufälliger Reihenfolge dargeboten. Die graphischen Darstellungen und statistischen Berechnungen wurden mit der Statistik-Software R ausgeführt (Bryer & Speerschneider 2016; R Core Team 2020).

4.1 L2-Aussprache allgemein

Von den 14 Likert-Items der Sektion B, die den Meinungen und Einstellungen zur L2-Aussprache allgemein, d.h. ohne Bezug auf eine bestimmte Fremdsprache, gewidmet sind, werden die Antworten auf folgende Fragenkomplexe wiedergegeben:

B01–02 Relevanz einer guten vs. akzentfreien L2-Aussprache,
B05–06 Muttersprachliches Ideal vs. Verständlichkeit,
B07–10 L2-Aussprache und Identität.

B01. Eine gute Aussprache zu haben, hat Vorrang für mich.
B02. Ich lege Wert darauf, beim Sprechen wenig fremden Akzent zu haben.

B01 10% 24% 66%
B02 34% 16% 50%
100 50 0 50 100
Prozentuale Anteile

Legende
1 = stimme überhaupt nicht zu
2 = stimme nicht zu
3 = stimme weder zu noch lehne ich ab
4 = stimme zu
5 = stimme voll und ganz zu

Abb. 1: Relevanz einer guten/akzentfreien Aussprache (5-Punkte-Likert-Skalen) in % der Antworten (N = 101)

Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, hält eine Mehrheit von 66 % der Befragten eine *gute* L2-Aussprache (nicht beschränkt auf Deutsch) für vorrangig (B01), während 50 % Wert auf eine *akzentfreie* Aussprache legen (B02). Die Zustimmung überwiegt zwar auch hier gegenüber ablehnenden Antworten (34 %), aber dennoch ist deutlich ein Unterschied in der Antwortverteilung zu erkennen (der sich im Wilcoxon-Test als signifikant erweist ($V = 1834$, $p < 0{,}01$)), d.h. die Befragten unterscheiden „gute" und „akzentfreie" L2-Aussprache. Gegenüber B01 ist in B02 eine Aufspaltung in zwei Lager zu beobachten: Die extremen Antworten (1 bzw. 5) gewinnen an Gewicht, während die Zahl der Unentschiedenen von 24 % auf 16 % zurückgeht.

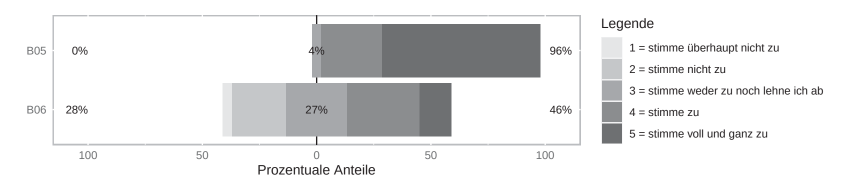
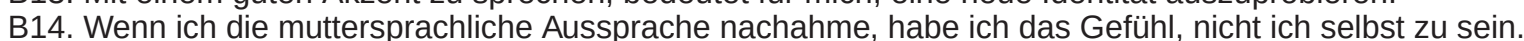


Abb. 2: Muttersprachliches Ideal vs. Verständlichkeit (5-Punkte-Likert-Skalen) in % der Antworten (N = 101)

Angesichts der gespaltenen Meinungen in B02, mag auf den ersten Blick überraschen, dass in B05 (vgl. Abb. 2) fast alle Informant/-innen (96 %) der Aussage zustimmen, dass sie der Aussprache eines Muttersprachlers möglichst nahekommen wollen. Offenbar ist dieses Ziel für einen Teil der befragten Studienanfänger/-innen durchaus mit der Tatsache vereinbar, einen fremden Akzent zu haben. Das bestätigt sich auch in B06, wo 46 % im fremden Akzent kein Problem sehen, solange sie sich mit anderen verständigen können. Nur 28 % begnügen sich nicht damit, während 27 % keine klare Meinung dazu

haben. Für einen Großteil der Befragten jedenfalls schließen sich muttersprachliches Ideal (*nativeness*) und Verständlichkeit (*intelligibility*) offenbar nicht gegenseitig aus.

B11. Es stört mich nicht, wenn man an meinem Akzent erkennt, woher ich komme.
B12. Es freut mich, wenn ich beim Sprechen mit einem Muttersprachler verwechselt werde.
B13. Mit einem guten Akzent zu sprechen, bedeutet für mich, eine neue Identität auszuprobieren.

B14. Wenn ich die muttersprachliche Aussprache nachahme, habe ich das Gefühl, nicht ich selbst zu sein.

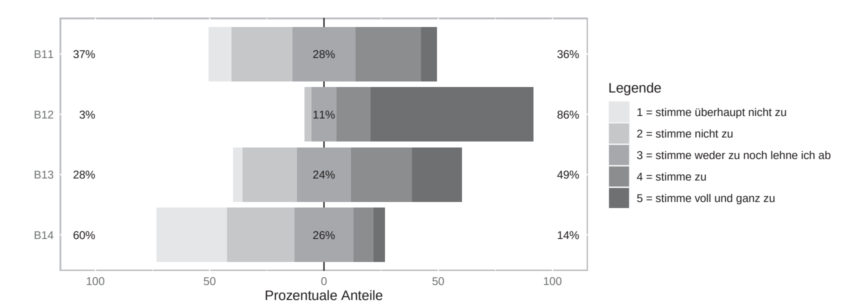


Abb. 3: L2-Aussprache und Identität (5-Punkte-Likert-Skalen) in % der Antworten (N = 101)

Der Fragenkomplex B11 bis B14 kreist um die Thematik Aussprache/Akzent und Identität (vgl. Abb. 3). Die Antworten zeigen, dass die meisten Befragten sich durch die Aussprache der fremden Sprache *nicht* in ihrer Identität bedroht fühlen: Die allermeisten (86 % in B12) fühlen sich geschmeichelt, wenn man sie für muttersprachlich hält. Mehr als ein Drittel (37 % in B11) fühlt sich sogar gestört, wenn man ihre Herkunft am Akzent erkennt (während fast gleich viele das offenbar nicht dramatisch finden). 49 % der Studierenden (in B13) begreifen die fremde Aussprache zudem als Chance, eine neue Identität zu erproben und 60 % (in B14) verneinen Entfremdungsgefühle, wenn sie eine muttersprachliche Aussprache nachahmen. Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass eine Minderheit entgegengesetzte Einstellungen bekundet. So geben 14 % in B14 an, dass ihnen die Nachahmung von Muttersprachler/-innen Identitätsprobleme bereitet und ähnlich viele Befragte freuen sich nicht (3 % Ablehnung und 11 % Unentschiedene in B12), wenn man sie für muttersprachlich hält.

4.2 Aussprache von DaF

Die Fragen der Sektion C/D zielen speziell auf die Aussprache der Hauptfachsprachen, hier von Deutsch als Fremdsprache. Von den jeweils 14 (in beiden Sektionen identischen) Likert-Items werden die Antworten auf folgende Fragenkomplexe wiedergegeben:

CD01–02: Selbstbewertung der Aussprache von DaF,
CD07–10: affektive Aspekte der Aussprache von DaF.

In den Fragen CD01 und CD02 sollten die Befragten die Qualität ihrer L2-Aussprache (hier: in DaF) selbst beurteilen (vgl. Abb. 4). Auffällig ist der

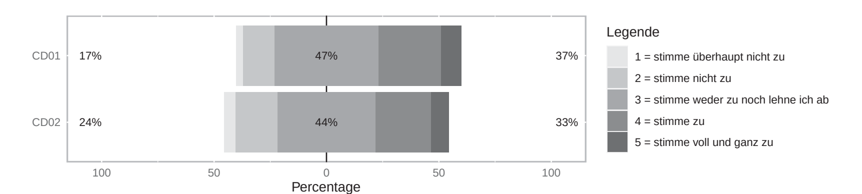


Abb. 4: Selbstbewertung der Aussprache von DaF (5-Punkte-Likert-Skalen) in % der Antworten (N = 101)

extrem hohe Anteil an „Enthaltungen", die eine große Unsicherheit in Bezug auf die Beurteilung der eigenen L2-Aussprache offenbaren (vgl. Paschke 2021; Arroyo & Paschke: 2022). Deutlich wird aber zugleich, dass die Studierenden (ähnlich wie in B01–B02) auch in Bezug auf DaF einen Unterschied zwischen guter (CD01) und akzentfreier Aussprache (CD02) machen: 33 % sind der Auffassung, sie hätten einen *starken* Akzent (CD02), aber nur 17 % finden, sie hätten *keine gute* Aussprache (CD01). Umgekehrt beurteilen 37 % ihre Aussprache als gut (CD01), aber nur 24 % bestreiten, einen starken Akzent zu haben, d.h. ein gewisser Teil der Befragten hält eine gute L2-Aussprache und einen fremden Akzent für vereinbar. Dass der Unterschied der beiden Antwortverteilungen (CD02 mit umgekehrter Kodierung) signifikant ist, zeigt ein Wilcoxon-Test ($V = 1179$, $p < 0{,}001$).

Die Fragen CD07-CD10 (vgl. Abb. 5) zielen auf die affektiven Aspekte der Aussprache von Deutsch als Fremdsprache. In CD09 bekunden die Befragten mit großer Mehrheit (78 %), dass es ihnen Freude bereitet, Deutsch

CD07. Ich lese gerne laut auf Deutsch, im Unterricht oder auch alleine.
CD08. Ich komme mir lächerlich vor, wenn ich Aussprache und Melodie eines deutschen Muttersprachlers imitiere.
CD09. Es macht mir Freude, Deutsch auszusprechen.
CD10. Es ist mühsam, Deutsch korrekt zu artikulieren.

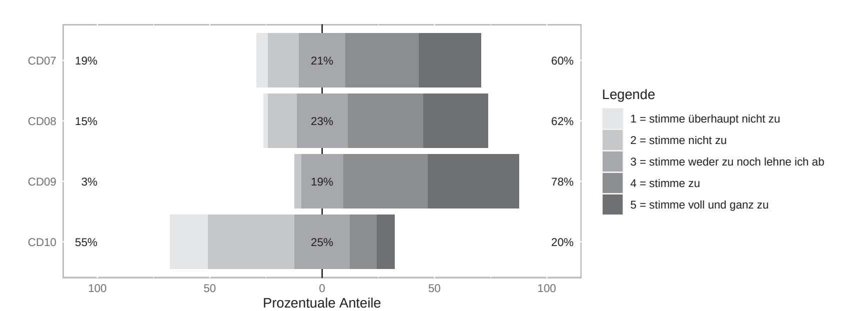


Abb. 5: Affektive Aspekte der Aussprache von DaF (5-Punkte-Likert-Skalen) in % der Antworten (N = 101)

auszusprechen, nur 3 % verneinen das. Umgekehrt fühlen sich nur 15 % lächerlich, wenn sie eine L1-Aussprache imitieren, während 62 % derartige Gefühle verneinen (vgl. CD08). Es überrascht daher nicht, dass mit 60 % eine ähnlich große Mehrheit in CD07 angibt, gerne deutsche Texte laut zu lesen, während nur 19 % dies verneinen. Immerhin 55 % stimmen aber auch der Aussage zu, dass es mühsam ist, Deutsch korrekt zu artikulieren. Die affektiven Bedingungen scheinen für den Ausspracheerwerb also generell günstig zu sein. Allerdings gibt es auch eine Minderheit, die *nicht* gern laut liest (19 %) und sich lächerlich vorkommt (15 %), wenn es um die Nachahmung einer muttersprachlichen Aussprache geht.

5. Diskussion

In diesem Abschnitt sollen die durch Befragung gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf die drei eingangs genannten Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert werden.

Welche Ziele (Annäherung an L1-Aussprache, Verständlichkeit) setzen sich die Lernenden?

Die Antworten in Sektion B bestätigen zunächst einmal das aus der Literatur bekannte muttersprachliche Ideal (*nativeness*) besonders von Studierenden der philologischen Fächer (B05). Dennoch haben die Befragten nicht durchweg eine unrealistische Sicht auf die eigenen Fähigkeiten, denn nur 50 % von ihnen legen auch Wert darauf, beim Sprechen „wenig fremden

Akzent“ zu haben (B02). Dass 34 % die gegensätzliche Einstellung haben, ist ein klares Signal. Der Vergleich von B01 und B02 zeigt zudem, dass die Informant/-innen zwischen „guter Aussprache“ (B01) und „Aussprache mit wenig fremdem Akzent“ (B02) differenzieren, d.h. mindestens für einen Teil der Befragten ist eine gute Aussprache auch mit einem deutlichen Akzent vereinbar. Dass in den Augen der Befragten Verständlichkeit (*intelligibility*) als Kriterium für eine gute L2-Aussprache wichtiger ist als der fremde Akzent, lässt sich daran ablesen, dass knapp die Hälfte im fremden Akzent kein Problem sieht, solange er die Verständigung nicht behindert (B06). Eine Differenzierung der Konzepte tritt auch bei der Selbstbeurteilung der Aussprache in Deutsch als Fremdsprache zu Tage, z.B. weil ein Drittel der Befragten einräumt, einen „starken Akzent“ in DaF zu haben, aber nur halb so viele sich selbst keine „gute“ Aussprache bescheinigen. Insgesamt ergibt sich ein differenziertes Bild: Trotz Gültigkeit des muttersprachlichen Ideals für (fast) alle Befragten, ist vielen dennoch bewusst, dass eine gute Aussprache nicht akzentfrei sein muss bzw. kann und dass in der Kommunikation vor allem Verständlichkeit zählt. So gesehen löst sich der vermeintliche Widerspruch zwischen den Präferenzen von Lernenden und aktuellen didaktischen Zielsetzungen weitgehend auf.

Fühlen sich die Lernenden durch Imitation von muttersprachlichen Modellen in ihrer kulturellen Identität bedroht oder sehen sie darin umgekehrt eine Chance?

Bei den Fragen zu Aussprache und Identität äußert sich das muttersprachliche Aussprache-Ideal in der breiten Zustimmung zur Aussage B12 „Es freut mich, wenn ich beim Sprechen mit einem Muttersprachler verwechselt werde“. Die große Mehrheit fühlt sich durch Imitation der zielsprachlichen Aussprache offenbar nicht in ihrer kulturellen Identität bedroht. Entsprechende Entfremdungsgefühle (B14) werden folgerichtig nur von einer kleinen Minderheit bejaht. Hier bestätigen sich Ergebnisse anderer Studien (Pullen 2012; Georgountzou & Tsantila 2017), nach denen die zielsprachliche Artikulation außerhalb von Immersionskontexten kaum als Bedrohung erlebt wird. Bei der positiv gewendeten Frage, ob ein guter L2-Akzent bedeutet, eine neue Identität auszuprobieren (B13), sinkt die Zustimmungsrate zwar auf knapp die Hälfte, aber das könnte z.T. dadurch bedingt sein, dass viele Befragte meinen, die Voraussetzung des „guten Akzents“ in keiner der von ihnen gelernten Fremdsprachen zu erfüllen. Das ausgeglichenste Antwortverhalten zeigen die Informant/-innen bei der Frage, ob es sie stört, wenn man ihre Herkunft am Akzent erkennt (B11). Je ca. ein Drittel bejaht bzw. verneint die Frage oder wollte sich nicht festlegen. Vergleicht man die Zustimmungsrate von B12 (86 %) mit der Ablehnungsquote von B11 (37 %), so wird deutlich, dass ein Großteil der Befragten zwar durchaus von einer perfekten L2-Aussprache und der entsprechenden Anerkennung träumt, aber im

Grunde ein realistisches und pragmatisches Verhältnis zum Akzent hat und sich nicht gestört fühlt, wenn er ihre Herkunft verrät. Hinzuweisen bleibt darauf, dass einigen Befragten (14 %) die Imitation der fremden Lautung und Prosodie doch Identitätsprobleme bereitet und dass ebenso viele die Frage, ob sie gern für Muttersprachler/-innen gehalten werden, nicht ausdrückliche bejahen. Hier bestätigt sich die Aussage von Moyer (2014: 8), dass es auch in schulischen Kontexten Lernende gibt, die sich scheuen, wie „jemand anderes" zu klingen.

Verbinden die Lernenden mit der Aussprache von Deutsch eher angenehme oder unangenehme Gefühle?

Analog zu den festgestellten Identitätsproblemen bekunden 15 % der Befragten auch bei der auf DaF bezogenen Frage CD08, dass sie sich lächerlich fühlen, wenn sie deutsche Muttersprachler/-innen imitieren. Die Aussprache des Deutschen ist zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich mit positiven Gefühlen verbunden. Eine Minderheit von 19 % verneint z.B. explizit, dass sie Freude daran hat, auf Deutsch vorzulesen. Die Abneigung könnte sich auch auf das Vorlesen als solches beziehen, aber vermutlich spielt hier die Tatsache eine Rolle, dass etwa gleich viele (17 %) ihre eigene Aussprache von DaF als ungenügend empfinden (vgl. CD01), so dass sie befürchten, sich vor anderen zu blamieren (*anxiety*). Insgesamt überwiegen jedoch die positiven Emotionen. Fast vier Fünftel erklären, dass es ihnen Freude macht, Deutsch auszusprechen. Bei einem selbst gewählten Studienfach darf man bei einer so unverbindlichen Aussage natürlich auch eine breite Zustimmung erwarten. Dass die Ablehnungsquote hier fast bei Null liegt, dürfte zum Teil auf sozial erwünschtes Antwortverhalten zurückzuführen sein. Immerhin 19 % wollten sich hier aber auch nicht festlegen. Eine deutliche absolute Mehrheit der Befragten hat auch keine Probleme mit der Imitation von Muttersprachler/-innen (CD08) und liest gern laut (CD07). Dass gleichzeitig fast ebenso viele der Aussage zustimmen, es sei mühsam, Deutsch korrekt zu artikulieren, muss den positiven Eindruck nicht trüben, denn oft ist die (erfolgreiche) Überwindung von Schwierigkeiten eben der Quell positiver Gefühle. Da wir davon ausgehen können, dass *enjoyment* den (mündlichen) Spracherwerb begünstigt (vgl. Saito u.a. 2018), sind das insgesamt ermutigende Ergebnisse. Es soll aber nicht verschwiegen werden, dass Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen bei affektiven Aspekten im Schnitt etwas schlechter abschneidet als etwa Englisch und Französisch sowie deutlich schlechter als Spanisch und Portugiesisch (Arroyo & Paschke: 2022). Neben soziokulturellen Gründen spielen vermutlich auch universelle phonetische Faktoren eine Rolle dabei (Reiterer u.a. 2020).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die Studienanfänger/-innen mit dem Hauptfach Germanistik im Studiengang „Lingue e Culture e Scienze del Linguaggio" an der Universität Ca' Foscari Venedig eine positive und

hinsichtlich des erreichbaren Niveaus realistische Einstellung zur Entwicklung ihrer L2-Aussprachekompetenzen haben. Sie bekennen sich zwar zum Ziel einer muttersprachlichen Aussprache, doch setzen sie Aussprachequalität nicht einfach mit Akzentfreiheit gleich. Verständlichkeit scheint, durchaus im Einklang mit heute anerkannten Lernzielen (Council of Europe 2017, 133–135), eine mindestens ebenso wichtige Rolle zu spielen. Ganz überwiegend sehen sich die Befragten durch die Imitation von Muttersprachler/-innen auch nicht in ihrer Identität bedroht, sondern bekunden im Gegenteil Freude an der Aussprache des Deutschen. Die universitäre Lehre und der sprachpraktische Unterricht können hier anknüpfen, sollten aber auch versuchen, die Motivation der Studierenden zu stützen, insbesondere im Hinblick auf jene Minderheit, die mit der deutschen Aussprache offenbar wenig Positives verbindet.

Literatur

Arroyo Hernández, Ignacio & Paschke, Peter (2022.): „Perceptual, affective and cognitive factors of L2 pronunciation and foreign accent: a survey with Italian university students majoring in languages". In: Newbold/Paschke, 63-122. DOI 10.30687/978-88-6969-628-2/003 (open access). .

Brabcová, Kateřina & Skarnitzl, Radek (2018): „Foreign or Native-like? The Attitudes of Czech EFL Learners Towards Accents of English and Their Use as Pronunciation Models". *Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics* 9, 38–50.

Bryer, Jason & Speerschneider, Kimberly (2016): *likert: Analysis and Visualization Likert Items*. R package version 1.3.5.

Council of Europe (Hg.) (2017): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dalton-Puffer, Christiane & Kaltenböck, Gunther & Smit, Ute (1997): „Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria". *World Englishes* 16, 115–128.

Dewaele, Jean-Marc & MacIntyre, Peter D. (2014): „The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, 237–274.

Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin *et al.*: Langenscheidt 1992

Elliott, A. Raymond (1995a): „Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in Spanish as a foreign language". *The Modern Language Journal* 79, 356–371.

Elliott, A. Raymond (1995b): „Foreign language phonology: field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation". *The Modern Language Journal* 79, 530–542.

Georgountzou, Anastasia & Tsantila, Natasha (2017): „Cultural identity, accentedness and attitudes of Greek EFL learners towards English pronunciation“. *Selected papers on theoretical and applied linguistics* 22, 160–174.

Hirschfeld, Ursula (2001): „Vermittlung der Phonetik“. In: Helbig, Gerhard & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin *et al.*: De Gruyter 2001, Bd. II, 872–879.

Moyer, Alene (2007): „Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the U.S.“ *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28, 502–518.

Moyer Alene (2014): „The Social Nature of L2 Pronunciation“. In: Levis, John M./ Moyer, Alene (Hg.), *Social Dynamics in Second Language Accent*. Berlin *et al.*: De Gruyter, 11–29.

Munro, Murray J. & Derwing, Tracey M. (1995): „Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners“. *Language learning* 45, 73–97.

Newbold, David & Paschke, Peter (Hg.) (2022): *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages. Venedig: Edizioni Ca‘ Foscari - Venice University Press. DOI 10.30687/978-88-6969-628-2 (open access).*

Nowacka, Marta (2021): „Questionnaire-based pronunciation studies: Italian, Spanish and Polish students’ views on their English pronunciation“. *Research in Language* 10, 43–61.

Paschke, Peter (2021): „Wahrnehmung und Selbstbeurteilung des fremden Akzents durch Sprachlernende: Forschungsstand und Ergebnisse einer Befragung an der Universität Venedig“. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 53 (2021), 227–242.

Piccardo, Enrica (2016): *Phonological Scale Revision Process Report*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pullen, Elizabeth (2012): „Cultural identity, pronunciation, and attitudes of Turkish speakers of English: Language identity in an EFL context“. In: Levis, John M./ LeVelle, Kimberley (Hg.): *Proceedings of the 3rd Annual Conference on Pronunciation in Second Language Learning and Teaching: Social factors in pronunciation acquisition*. Ames: Iowa State University, 65–83.

R Core Team (2020): *R: A language and environment for statistical computing.* Vienna/Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Reiterer, Susanne & Kogan, Vita & Seither-Preisler, Annemarie & Pesek, Gašper (2020): „Foreign language learning motivation: Phonetic chill or Latin lover effect? Does sound structure or social stereotyping drive FLL?“. In: Federmeier, Kara D. & Huang, Hsu-Wen (Hg.): *Adult and Second Language Learning*. Cambridge: Academic Press, 165–205.

Saito, Kazuya & Dewaele, Jean-Marc & Abe, Mariko & In’nami, Yo (2018): „Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study“. *Language learning* 68, 709–743.

Shively, Rachel L. (2008): „L2 acquisition of [β],[ð], and [ɣ] in Spanish: impact of experience, linguistic environment, and learner variables“. *Southwest Journal of Linguistics* 27, 79–115.

Waniek-Klimczak, Ewa & Porzuczek, Andrzej & Rojczyk, Arkadiusz (2013): „Affective dimensions in SL pronunciation: A large-scale attitude survey“. In: Bielska, Joanna & Gabryś-Barker, Danuta (Hg.): *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 124–137.

Waniek-Klimczak, Ewa & Rojczyk, Arkadiusz & Porzuczek, Andrzej (2015): „‘Polglish’ in Polish Eyes: What English Studies Majors Think About Their Pronunciation in English“. In: Waniek-Klimczak, Ewa & Pawlak, Mirosław (Hg.): *Teaching and researching the pronunciation of English. Studies in honour of Włodzimierz Sobkowiak*. Heidelberg: Springer International Publishing, 23–34.

Authentisches im Aussprachetraining: Lesen(d) lernen

Zuzana Bohušová (Banská Bystrica)

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird von der klassischen Schulgewohnheit und -erfahrung ausgegangen, dass Lernende oft vom Schriftbild beeinflusst werden und daher die Bewusstmachung der Phonem-Graphem-Konversion eine Notwendigkeit in Hinblick auf ihren Spracherwerbsprozess darstellt. An der Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, also Oralität und Literalität, entstehen gängige oder kreative Hybridismen. Am Beispiel einer sog. Mit-Lese-Show des Schweizer Komiker-Duos „Ohne Rolf" wird das Übungspotenzial eines multimedialen Kunstwerkes aufgezeigt und hinsichtlich der mannigfaltigen phonodidaktischen Zielsetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erklärt.

Keywords: deutsche Aussprache, authentisch, Imitation, Video, lautes Mitlesen

1. Das Duo „Ohne Rolf"

Ein Text gilt aus sprachendidaktischer Sicht als authentisch, wenn er von Erstsprachler-/innen für Erstsprachler-/innen verfasst wird, ohne dabei jegliches didaktische Ziel vor Augen zu haben. Er enthält komplexere und/oder heikle Inhalte, Anspielungen, Mehrdeutigkeiten, Sprachkreativität, Humor und vieles mehr. Im Gegensatz dazu sind im fremdsprachigen Aussprachetraining üblicherweise die Übungstexte für Nicht-Muttersprachler bestimmt, wobei sie oft erschwerende Elemente beinhalten, wie z.B. kontextlose Worteinheiten, künstlich wirkende oder absurde Botschaften oder unnatürliches Anhäufen von gleichen Segmenten (*In Ulm, um Ulm und um Ulm herum*). Insbesondere im Fortgeschrittenenunterricht ist es daher durchaus empfehlenswert, zu authentischen Materialien zu greifen und den Lernenden vielschichtige natürliche Texte zum Üben anzubieten.

Die Vorgehensweise des vorliegenden Beitrags ist induktiv: Zuerst wird das authentische Übungsmaterial vorgestellt, im Anschluss werden seine phonodidaktischen Potentiale erklärt und schließlich wird das didaktische Modell, das als methodische Stütze für das medial und authentisch basierte phonetische Training dient, vorgestellt.



Abb. 1: „Ohne Rolf“ (agentour.org)

Als authentisches phonetisches Übungsmaterial habe ich die klassische Bühnenpräsentation „Ohne Rolf. Erlesene Komik“ (YT Quelle) gewählt. Es handelt sich um eine sog. Mit-Lese-Show des Komiker-Duos „Ohne Rolf“, das von Jonas Anderhub und Christof Wolfisberg gebildet wird. Es sind „zwei Schweizer, die unzählige Plakate blättern, wenn sie was zu sagen haben“ (Marion Wächter Agentur, Internetquelle).

Beide Künstler sind ausgebildete Theaterpädagogen und Kabarettisten, die seit 2004 unter dem Künstlersynonym „Ohne Rolf“ auftreten. Das Youtube-Video, worauf sich diese Ausführungen beziehen, wurde 2014 hochgeladen. Eine Auswahl aus den Pressestimmen (wobei diese Formulierung im Gegensatz zur Performance steht, denn die ist lautlos) bestätigt das Potenzial des fesselnden Programms (vgl. die AGENTOUR, Internetquelle):

- „virtuoses Print-Pong“
- „gelacht wird zwischen den Zeilen und das Auge hört mit“ (ein einprägsames Beispiel für Synästhesie, Anm. der Autorin)
- „Sprechen heißt bei OHNE ROLF Blättern. Die auf 1000 Plakate gedruckten knappen Sätze wie auch das Geschehen zwischen den Zeilen sind witzig, spannend und gelegentlich sogar musikalisch.“



Abb. 2: „Ohne Rolf“. Erlesene Komik (Foto vom YT-Video)

Aus der Perspektive der phonodidaktischen Relevanz ist zu sagen, dass bei „Ohne Rolf“ gleichzeitig

- schriftlich gesprochen und
- gesprochen, geschwiegen, geschrieben und gelesen wird.

Das Resultat dieser Vorgehensweisen sind authentische hybride Ausdrucksformen an der Schwelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, solche, die von beiden Existenzformen der Sprache(n) das Typischste, Bekannteste und Kreativste nutzen.

2. Kurzer Exkurs zur Hybridisierung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die (sprachliche) Hybridität habe ich in einer früheren Studie SOWOHL-ALSAUCH und WEDERNOCH genannt. (vgl. Bohušová 2015: 365 f.). Einige (lexikalische) Hybridismen erkennt man leicht anhand der Sprachform, z.B. durch die Vorsilben inter-, trans-, zwischen- und pseudo- oder durch die Wortbildung der sog. Blends (z.B. aktuell *Djocovid*), jedoch sind andere anhand der Form schwerer zu enträtseln (*Josta* als Kofferwort aus den

Strauch- und Früchtenamen Johannisbeere und Stachelbeere gebildet). Die Hybridisierung kann ziemlich augenscheinlich auftreten oder im Verborgenen stattfinden, aber trotzdem ist sie anwesend.

Als ein repräsentatives Beispiel findet die Hybridisierung bei Mündlichkeit und Schriftlichkeit statt: Das Eine oder das Andere expandiert (vgl. Bohušová 2016: 45), greift in das Andere hinein (vgl. Tietze 2008: 103 f.), nutzt die Mittel des Gegenpols, gaukelt das Gegenteilige vor usw. In der tschechischen Linguistik wird im Laufe dieser aktuellen Prozesse zu den Grenzen der „neuen funktionalen Spannweite der Mündlichkeit" (vgl. Čmejrková/Hoffmannová 2011) geforscht.

Für die Zwecke der vorliegenden Ausführungen unterscheide ich zwischen einer internen und einer externen Hybridität. Die Hybridisierungsfälle können im ersten Fall quer durch die Sprachebenen stattfinden oder im zweiten Fall pragmalinguistisch bedingt sein. Beispiele für Hybridisierungsmechanismen sind wie folgt: umgangssprachliche/mundartliche Sprachmittel, fremde Akzente, absichtliche Interferenzen, varietätenbezogene Elemente, stilistische Xenismen, Jargonismen/Professionalismen usw. Zur externen Hybridität gehören

- konzeptionelle Schriftlichkeit, die bei lautem Vorlesen von Märchen, von schriftlich vorbereiteten Texten/Referaten/Ansprachen, beim Aufnehmen von Hörbüchern stattfindet
- und konzeptionelle Mündlichkeit, die beim Kommunizieren in Messengers, WhatsApp, Signal u. ä. vorzufinden ist; bei der Bibelübersetzung von Martin Luther, die zwar schriftlich verfasst, jedoch aber für Predigten bestimmt war; bei aufgeschriebenen Dialogen in Romanen oder Drehbüchern usw. (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 15 ff und zu Exemplifizierungen Bohušová 2016: 48).

Bezogen auf die Didaktisierung des Videos von „Ohne Rolf" lassen sich folgende Charakteristiken aufstellen:

- Die Basis bildet die konzeptionelle Mündlichkeit (vgl. auch Schwitalla 2006 und eine Zusammenfassung von Ulrich/Michalak, Internetquelle).
- Die Kommunikation zwischen den Komikern ist pseudoschriftlich und pseudospontan.
- Die Komiker benutzen Substitution und Simulation, das bedeutet, sie ersetzen das Reden durch das Zeigen von aufgeschriebenen Repliken und das Hören durch das Lesen. Dadurch simulieren sie eine natürliche und spontane Kommunikation, die jedoch vorbereitet und verschriftlicht ist.
- Der Humor und das Kreative zehren insbesondere von der Spannung zwischen der gedachten Mündlichkeit und der durchgeführten Schriftlichkeit.
- Das Duo arbeitet mit Präsuppositionen (impliziten Voraussetzungen) und macht aus vielen allgemein bekannten (z. T. schulischen) Wissensbestandteilen,



Abb. 3: Kreativ: Schreihals vs. Schreibhals (ohnerolf.ch)

die sie beim Publikum voraussetzen, Gags oder sie spielen mit Elementen des absurden Theaters.

3. Potenzielle phonetische Stoffe

Im untersuchten Video „Ohne Rolf. Erlesene Komik“ lassen sich viele im Rahmen des Phonetiktrainings verwertbare Stoffe/Stellen entdecken. Im Folgenden zähle ich einige beispielhaft auf und bezeichne sie mit der konkreten Minutage, so dass die Sequenz leicht zu finden ist, in der sie im Video vorkommen.

Als geeignetes Material zum Erklären und Einüben sind folgende intonatorisch-artikulatorische Erscheinungen empfehlenswert:

- Endmelodieverläufe bei Fragen, Nachfragen, Befehlen, beendeten und unbeendeten Aussagen
- Segmentierung der Aussagen und schriftliche Signale dafür (Satzzeichen)
- Wort- und Satzakzent, Emphase, Stimmintensität und Signale dafür (fett gedruckt, Großschreibung vgl. Abb. 1)
- Abweichungen in der schweizerischen Rechtschreibung
- Bedeutungsunterschiede durch Kommasetzung – distinktive Funktion der Pausenmarkierung
- Rhythmus, Gesang: es werden 2 bekannte Lieder rhythmisch präsentiert (*Bruder Jakob*, *Kumbaya My Lord*)

- Nachahmung der französischen Aussprache mittels deutscher Orthographie
- Zungenbrecher als geeignete Ausspracheübungen für Segmente und Redekontinuum, z.B. der bekannteste aller deutschen Zungenbrecher „Fischers Fritz. . .“ wird absichtlich falsch aufgeschrieben, womit das Thema der Kompensation von visuellen Defekten eingeleitet wird. Der Zungenbrecher ist u. a. Einübung des kurzen offenen [ɪ] geeignet.



Abb. 4: Zungenbrecher (dieses und weitere Fotos stammen aus dem Video „Ohne Rolf. Erlesene Komik“)

Einzelne konkrete Videostellen:

Minutage	**Phonodidaktisches Potenzial**
0.22	Begrüßungsfloskeln, unbeendete, schwebende Satzmelodie, Emphase
0.25	heissen – schweizerische Rechtschreibung (weiter mehrere Beispiele)
0.42	großgeschrieben – symbolisch für Akzent oder erhöhte Stimmintensität, suprasegmentale Eigenschaften, vgl. Abb. 1.
0.49	Frage, sog. W-Frage, Konsequenzen für die Melodieverläufe
0.53.	das HERZLICH WILLKOMMEN-Plakat, Akzent in mehrgliedrigen Komposita, vgl. Abb. 2.
1.10 1.32 1.35	Wie soll ich improvisieren? Ist dir die Frau dort aufgefallen? Ergänzungsfragen (W-Fragen) vs. Entscheidungsfragen und Konsequenzen für die Melodeme Welche? W-Frage Die mit der Brille? Satzelision, (Nach-)Fragen

Minutage	Phonodidaktisches Potenzial
1.40	Nein, die daneben. Komma – als Signal der Satzsegmentierung, Pausensetzung
3.07 3.35	Wenn nur ICH blättere. . ., Ich wüsste gerne, was GENAU. . . Großschreibung – Akzent, drei Punkte – abgebrochene Gedanken, weiterweisende Signale (schwebender Melodieverlauf)
4.33 13.46	**Finde endlich dein „HERZLICH WILLKOMMEN“-Plakat!** Fett gedruckt – Signal eines Befehls, einer Verärgerung, Akzentuierung BUH! Großgeschrieben, Akzent, hohe Stimmintensität (Suprasegment), Schrei
4.45	(Bier) (Ich könnte in der Zwischenzeit eine Rede halten) – nur Gedachtes, „Unausgesprochenes“ wird in die Klammern gesetzt
5.40	das Komma verschieben – Unterschied in der Segmentierung und zugleich inhaltlicher Unterschied: distinktive Funktion der Pausensetzung, sekundär der Interpunktion. Ursprüngliche Aussage (Klammern bedeuten bei „Ohne Rolf“ nur Gedachtes): (Christof verlegte das Plakat, bestimmt nicht ich bin der Chaot.) Nachdem das Komma verschoben wird: (Christof verlegte das Plakat bestimmt nicht, ich bin der Chaot.)
6.27	Drrring, Schubidu. . . Hö. Hmpf. Grmbl. . . Einige Onomatopoetika – auffallende Form durch ungewöhnliche Lautkombinationen



Abb. 5: Distinktiv durch Kommaversetzung



Abb. 6: Aufgeschriebene Interjektionen

7.26 9.02	Schreibfehler, Buchstabenauslassungen und trotzdem lesbar und verständlich – anhand des Kontexts und der kognitiven Überbrückung der Lücken – Positionswechsel der Buchstaben innerhalb der Wörter (ausgenommen der Anfangs- und Endbuchstaben): Die Wörter sind immer noch verständlich, aber man muss bereits eine relativ hohe Sprach- und Lesekompetenz haben
11.10	Französisch, Untertitel: Ein Versuch, die französische Aussprache durch deutsche Verschriftung nachzuahmen

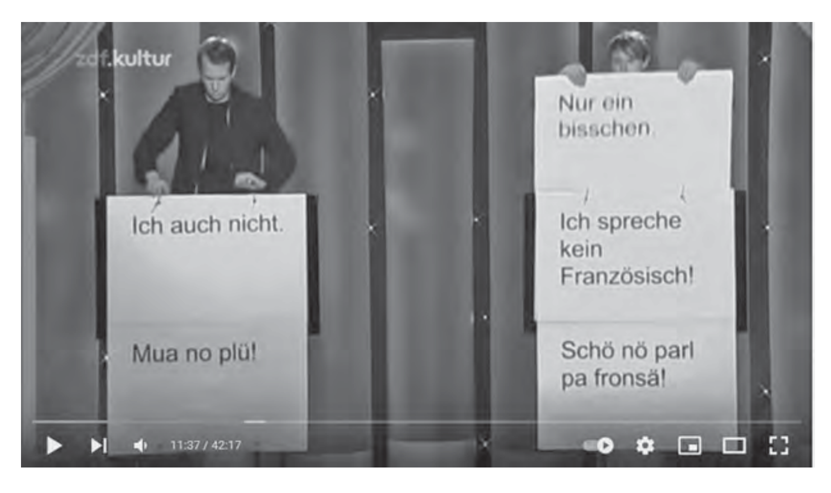


Abb. 7: Der Klang des Französischen wird durch die deutsche Rechtschreibung wiedergegeben.

12.58	Das Lied *Bruder Jakob* auf Französisch und im Kanon: Die heutigen Studierenden kennen das Lied nicht mehr, weder auf Deutsch, noch auf Französisch, sie haben in ihren bisherigen Deutschstunden nichts gesungen, JETZT bietet sich die Gelegenheit, es kennen zu lernen, einzuüben und anschließend laut auf Deutsch zu singen – im durch das Video vorgegebenen Tempo und im Kanon.
22.16	Das Lied *Kumbaya My Lord*, Rhythmus: Der Songtext basiert auf der Wortentstellung/kreolischen Nachahmung des Redekontinuums bei der ursprünglich des Englischen nicht mächtigen Bevölkerung
	und so weiter und so fort.



Abb. 8: Das Mitmach-Theater bei *Kumbaya-My-Lord*

4. Didaktische Modelle – Prinzipien und Umsetzung

Da es sich in diesem Beitrag um ein didaktisches Modell handelt, möchte ich darauf hinweisen, wie dieses funktioniert: Man geht von bereits im Unterricht erprobten Modellen/Unterrichtsentwürfen aus und formuliert auf deren Grundlage Empfehlungen, die von einem didaktischen Konzept auf ein anderes übertragbar sind. Manchmal können diese Modelle einen zu fest „zugeschnürten" und subjektiv wertenden Eindruck vermitteln (vgl. Proske/Scholl 2016, Internetquelle). Die intersubjektiv oder experimental verifizierten Vorgehensweisen beruhen jedoch auf der pädagogischen und didaktischen Fundiertheit der Lehrkräfte. Der Planunterricht ist daher von Offenheit und Empirienähe geprägt; er kann in einem hohen Maße oder in vielen Aspekten integrativ sein und folgende entgegengesetzte Faktoren vereinen: Präsenz – Distanz, Sprache – Musik, Kognition – Imitation, Wissen – Fertigkeiten u. Ä.

Die Didaktisierung besteht in der Aufeinanderfolge der Schritte, aber dies sollte lediglich als Empfehlung wahrgenommen werden, da man die (Lehrer-)Perspektive nicht in den Vordergrund schieben möchte. Eine plausible Schritt-für-Schritt-Erschließung des Videos kann wie folgt aussehen:

Kurze Erklärung – Mit-Lesen als Dialog, zwischendurch stoppen – erklären – 10-minütige Ausschnitte zu Hause vorbereiten, abschreiben (und transkribieren) – bei Bedarf übersetzen – und laut trainieren. Geübt werden Einzelerscheinungen, die zu komplexeren Texteinheiten (Aussagen, Repliken) zusammengefügt werden. Zwischendurch werden Auslegungsphasen eingeschoben mit der entsprechenden phonetischen Terminologie (Kognition). Das Ziel besteht darin, dass die Lernenden dazu im Stande sind, Teile des Dialogs in einem vorgegebenen Tempo möglichst natürlich und fehlerfrei vorzulesen und dadurch eine Steigerung ihrer Aussprachekompetenz erreichen.

Das besprochene Video

- ist geeignet für das induktive Präsentieren und anschließende Lernen von Aussprachebesonderheiten,
- verlangt die Kooperation mit einem deutschsprachigen Lektor/einem Muttersprachler, der als Mustersprecher bei der Imitation Hilfe leistet
- und verdeutlicht eine natürliche Kombination von Lesen und Sprechen, von Schrift und Aussprache.

In diesem konkreten Didaktisierungsmodell geht es darum, die Aussprache durch visuelle Stimuli zu trainieren, in dem man sich des Verhältnisses zwischen Schriftbild und Aussprache bewusst wird. Das scheinbar Provokative im Titel „Aussprache lesend lernen" gelangt dadurch zu seiner Logik. Die Argumentation beruht auch darauf, dass die simulierte Mündlichkeit dies ermöglicht und geradezu forciert.

5. Zusammenfassung

Die Wahl des Videos für didaktische Belange sollte durch die Attraktivität des multimedialen Kunstwerkes motiviert werden. Wer Sinn dafür hat, der kann es genießen. In diesem Falle liest man über die „erlesene Komik“:

> „Eine wunderbar leichtfüßige Hommage an die Sprache, an Sprachspiele, ans ’wörtlich nehmen’, verblüffend und empfehlenswert.“ (Badische Neueste Nachrichten; Marion Wächter Agentur, Internetquelle)

Die Autoren/Schauspieler erhielten mehrere Auszeichnungen, z.B. mit dieser Begründung:

> „Ihr nahezu unerschöpflicher Ideenreichtum, ihre punktgenaue Präzision, ihre sprach-spielerische Leichtigkeit und die philosophische Tiefe ihrer Programme sind so überraschend, phantasievoll und mitreißend, dass man nach einem Programm von OHNE ROLF süchtig nach mehr wird“, schrieb die Jury des Deutschen Kabarettpreises 2015 (Marion Wächter Agentur, Internetquelle).

Darüber hinaus wurde in den Texten von „Ohne Rolf“ adäquates Sprachmaterial für die Entfaltung der Sprachkompetenzen bei Deutschlernenden entdeckt und verifiziert.

Meinen didaktischen Vorschlag, mit geeigneten authentischen Internetvideos im DaF-Unterricht zu arbeiten, habe ich in folgenden Aufsätzen bereits publik gemacht:

- die Arbeit mit Internetvideos/Sketchen allgemein (Bohušová 2009: 116 f.)
- das Kommunaldolmetschen mit Kaya Yanar kennenlernen (Bohušová 2020: 164 f.)
- die deutsche Aussprache mit Bodo Wartke am Klavier lernen (Bohušová 2022: 153 ff.).

Literatur

Bohušová, Zuzana (2009): „Internetvideos als motivierende Musterbeispiele im Phonetikunterricht.“ In: http://www.idvnetz.org/publikationen/idv_magazin.htm. In: *IDV-Magazin. – Der internationale Deutschlehrerverband*, 81/2009, 116–125.

Bohušová, Zuzana (2015): *Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – SOWOHL-ALSAUCH und WEDERNOCH*. In: Kusová, Jana/Malechová, Magdalena/Vodrázková, Lenka (Hrsg.) Deutsch ohne Grenzen. Linguistik. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 365–379.

Bohušová, Zuzana (2016): *Aspekte der Mündlichkeit: ein Studienbuch*. Nümbrecht: Kirsch Verlag.

Bohušová, Zuzana (2020): „I'm his friend, I'll translate: The German comedian Kaya Yanar performs the community interpreter". In: Bohušová, Zuzana/Djovcoš, Martin/ Melichercíková, Miroslava (Hrsg.): *Interpreter Training – Experience, Ideas, Perspectives/ Dolmetschtraining – Erfahrungen, Ideen, Perspektiven. Translation Studies and its Contexts/ Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge* (Vol. 8). Wien: Praesens Verlag, 164–174.

Bohušová, Zuzana (2022): „Musikalisches und Authentisches im DaF-Aussprachetraining". In: Lachout, Martin/Bohušová, Zuzana et al. Deutsch als Fremdsprache aktiv und attraktiv im Studium, in Lehre und Forschung. Hamburg: Dr. Kovac Verlag, 153–176.

Čmejrková, Světla/Hoffmannová, Jana (2011): Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí. Praha: Academia.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.

Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Tietze, Rosemarie (2008): „Vom Mündlichen im Schriftlichen: das Ohr des Literaturübersetzers." In: Hertel, Dietmar/Mayer, Felix (Hrsg.): *Diesseits von Babel. Vom Metier des Übersetzers*. Köln: SH Verlag, 103–106.

Internetquellen:

Ohne Rolf – die AGENTOUR: https://www.agentour.org/kuenstler.php?id=744 (27.10.2021)

Ulrich, Kirstin/Michalak, Magdalena (2019): *Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit.* https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf (02.11.2021)

Ohne Rolf (eigene Internetpräsenz): http://www.ohnerolf.ch/index.php/stuecke/schreibhals (27.10.2021)

Ohne Rolf. Erlesene Komik (Video): https://www.youtube.com/watch?v=xD2pBNr3LH4 (27.10.2021)

Marion Wächter Agentur – Ohne Rolf: https://marionwaechter.de/project/ohne-rolf/ (3.11.2021)

Proske, Matthias/Scholl, Daniel (2016): *Didaktische Modelle* https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/didaktische-modelle/ch/1bb8237cb68e4aa527c8c8695f67b100/ (27.10.2021)

Die Rolle der Aussprachekompetenz in internationalen Deutsch-als-Fremdsprache-Prüfungen. Ansätze und Erfahrungen am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD)

Manuela Glaboniat (Klagenfurt), Karoline Janicek (Wien)

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird auf die Rolle der Aussprache bei der Überprüfung und Beurteilung von Deutsch-als-Fremdsprache-Kenntnissen eingegangen, wobei zunächst vor allem zwei für die Aussprache relevante Aspekte näher beleuchtet werden: Zum einen geht es um rezeptive Aussprachekompetenzen, die vor allem für die Überprüfung des Hörverstehens relevant sind. Hier wird der Fokus insbesondere auf die Aussprachevarianten im deutschsprachigen Raum bzw. auf den plurizentrischen Ansatz gelegt. Zum anderen geht es um die Evaluierung produktiver Aussprachekompetenzen und hier im Speziellen um die konkreten Bewertungskriterien, deren Grundlagen der GERS und *Profile deutsch* bilden. Im Anschluss an diese grundlegenden Erörterungen wird auf die konkrete Umsetzung dieser beiden Bereiche in ÖSD-Prüfungen eingegangen. Nach einer kurzen allgemeinen Vorstellung des ÖSD werden die Überprüfung und Bewertung von Aussprachekompetenzen anhand von Beispielen aus den Prüfungsteilen „Hören" und „Sprechen" dargestellt und analysiert.

Keywords: Beurteilung von Aussprache, DaF, rezeptive Aussprachekompetenzen, D-A-CH Standardvarianten, produktive Aussprachekompetenz, Kompetenzbeschreibungen für Aussprache, Aussprachefehler

1. Die Rolle des plurizentrischen Ansatzes bei der Überprüfung von rezeptiven Aussprachekompetenzen im Bereich Hörverstehen

Eine plurizentrische Sprachauffassung geht grundsätzlich davon aus, dass eine Sprache über mehrere Standardvarietäten mit verschieden „Zentren" (Voll- bzw. Halbzentren) verfügt. Für die deutsche Sprache wären das die „nationalen" Standardvarietäten der drei Vollzentren Deutschland (D), Österreich (A) und Schweiz (CH), die als gleichwertige und somit als „gleichrichtige" Standardvarietäten angesehen werden (vgl. Ammon 1995: 42 ff). Auch wenn aus linguistischer Sicht andere Ansätze zur Differenzierung von regionaler Varianz[1] ebenso in Frage kämen, werden im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache (DaF) das plurizentrische Konzept und das D-A-CH-Prinzip für Unterricht und Prüfungen als am sinnvollsten erachtet. In diesem Zusammenhang wird

1 z.B. pluriale Konzepte, Shafer 2018: 17 ff.

bewusst vereinfacht zwischen dem „Standard nach innen“ und dem „Standard nach außen“ unterschieden. Der DaF-Unterricht dient der Kommunikation „nach außen“; er soll auf die sprachliche Realität bzw. die spezifischen linguistischen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern möglichst effizient, aber nicht zu komplex vorbereiten, maximal wird innerhalb von Deutschland noch zwischen Süd- und Nord-Deutschland (D) unterschieden. Vom „Standard nach innen“ spricht man im Falle einer regionalen, innerhalb dieser drei Länder oder auch nur eines Landes stattfindenden Kommunikation, die ein weit umfangreicheres und detaillierteres Spektrum an Varianz (z.B. Dialekte, Regiolekte, Soziolekte usw.) aufweist. Dieses Konzept ist eher für den Deutsch als Zweit- oder Erstsprache-Unterricht relevant.

1.1 Aussprache: Varianz in den Standardvarietäten D, A und CH[2]

Die Varianz in der Aussprache betrifft verschiedene Bereiche. Hinsichtlich der Konsonanten sind zunächst die Verschlusslaute zu nennen. Während in Nord-D eine klare Unterscheidung zwischen den Verschlusslauten /p/–/b/, /k/–/g/ und /t/–/d/, also zwischen Fortis und Lenis, getroffen wird, werden diese Verschlusslaute in Süd-D und A hingegen meist nicht so klar voneinander unterschieden. Am Wortende erfolgt in D und A überdies tendenziell eine Verhärtung und eine behauchte Aussprache z.B. von /b/, /d/ und /g/, d.h., die Unterscheidung von Lenis und Fortis wird aufgehoben. In der CH lässt sich diese Tendenz jedoch nicht beobachten, *Rad* und *Rat* werden beispielsweise deutlich unterschiedlich realisiert.

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der Konsonanten ist /s/ im Anlaut, z.B. in *Sonne*. Während dieses in Süd-D, der CH und A stimmlos realisiert wird, wird es in Nord-D tendenziell stimmhaft gesprochen. Ebenso unterschiedlich im Anlaut realisiert wird der /ch/-Laut, z.B. in *Chemie* oder *China*. Der /ch/-Laut wird in A und Süd-D meist mit dem Prosiv /k/ realisiert; in Nord-D wird jedoch der Reibelaut [ç] bzw. teilweise auch [sch] verwendet. In der CH wiederum ist hier mitunter auch der Ach-Laut [x] zu hören.

Auch am Wortende gibt es Varianz: Das Suffix „-ig“ (z.B. im Wort *lustig*) wird in A, Süd-D und der CH als Verschlusslaut [-ɪk] ausgesprochen; in Nord-D hört man an dieser Stelle eher den Reibelaut [-ɪç].

Selbstverständlich betreffen Varianzen nicht nur Konsonanten, sondern auch Vokale. Als Beispiel sei hier der Langvokal /ä/ wie z.B. in *erzählen* oder *Bär* genannt. Dieser wird in A und Nord-D tendenziell mit geschlossenem [e:]

2 Die folgenden Ausführungen beziehen sich u.a. auf Ammon (1995), Ammon et al. (2016), Bickel et al. (2012), De Cillia (2006); Hove (2002), Hirschfeld et al. (2013), Kleiner et al. (2011 und 2015), Muhr (2000), Shafer (2018), Schmidlin (2011): Ulbrich (2005).

gesprochen; in der CH wird er allerdings als halboffener Langvokal [ɛː] bzw. sogar als [æː] wie z.B. in *zäh* realisiert.

Hinsichtlich der Vokalbetonung ist festzuhalten, dass die Sprachmelodie in A und der CH stärker durch einen Wechsel von betonten und unbetonten Silben gekennzeichnet ist als in D. Außerdem werden in Nord-D unbetonte Nebensilben durch Schwa- oder Murmellaute durch die Reduktion auf einen silbischen Konsonanten (z. B: bei -el, -em, -en, -er) oder auch durch einen kompletten Vokalausfall in der Endsilbe (z.B. bei *fahren*:ˈfaːrn) realisiert.

Markant sind außerdem die Unterschiede hinsichtlich der Betonung von Komposita bzw. abgeleiteten Wörtern und Fremdwörtern. Während bei einfachen, also nicht zusammengesetzten oder abgeleiteten Wörtern die erste Silbe oder die Stammsilbe betont wird, gibt es Varianten bei der Betonung von zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern: Für die CH, Süd-D und A gilt in diesen Fällen die Erstbetonung – z.B. *unglaublich* – in Nord-D liegt die Betonung hingegen in vielen Fällen auf der Stammsilbe – z.B. *unglaublich*.[3] –.

Bei Fremdwörtern fällt ebenso die unterschiedliche Betonung innerhalb der drei Standardvarietäten auf: Wörter wie *Kaffee*, *Telefon*, *Sakko*, *Balkon*, u. Ä. werden in A tendenziell auf der letzten Silbe, in D und der CH hingegen eher auf der ersten Silbe betont. Dasselbe Phänomen zeigt sich bei Akronymen: Abkürzungen wie *CD*, *ÖBB* (für Österreichische Bundesbahnen) werden in D und A auf der letzten Silbe betont, während in der CH recht markant die erste Silbe betont wird *SBB* (Schweizer Bundesbahnen).

Obwohl in Hinblick auf Prosodie und Satzmelodie deutliche Unterschiede wahrgenommen werden (vgl. Ammon 1995: 257 f, Schmidlin 2011: 101, Ulbrich 2005: 106 ff), gibt es zu diesem Phänomen bislang wenig wissenschaftliche Forschung. Allgemein wird in der Laienlinguistik das Sprechtempo in der CH als langsamer als in den anderen beiden deutschsprachigen Ländern empfunden (vgl. Ammon 1995: 382 ff, Ulbrich 2005: 228 f). Hierzu ist allerdings anzumerken, dass es laut einer Untersuchung zum Sprechtempo von Nachrichtensprechern (Ulbrich 2005: 228 f) keinen signifikanten Unterschied bei der Artikulationsgeschwindigkeit gibt, sondern lediglich bei satzinternen Pausen, die vor allem für die CH typisch sind.

1.2 Der GERS als Bezugsrahmen für eine kriterienorientierte und niveauzugeordnete Beurteilung von Aussprachekompetenzen

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) ist für die niveauzugeordnete Einstufung und damit für die kriterienorientierte, valide und zuverlässige Überprüfung und Bewertung von Aussprachekompetenzen

3 Es gibt diesbezüglich aber auch in Nord-D die Erstbetonung wie z.B.in *ungenau*.

maßgeblich. Die Raster zur Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenz sind hinlänglich bekannt (Europarat 2001: 37 f.), eine Detailskala dieses Rasters bezieht sich auf die Aussprache. Diese Detailskala zur phonologischen Kompetenz hat immer wieder Kritik hervorgerufen, die sich vor allem auf die Lückenhaftigkeit, die Unvollständigkeit, die Orientierung an Muttersprachlern, den zu starken Fokus auf Akzente sowie eine unrealistische Progression bezog (Europarat 2020: 157; Chudoba et al. 2020: 13; Glaboniat/Peresich 2021: 195 ff.). Durch *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) wurden diesbezüglich zumindest für die deutsche Sprache schon leichte Korrekturen bzw. Ergänzungen vorgenommen.

Mittlerweile wurde im Begleitband des GERS (Europarat 2020, im Folgenden kurz: GERS „neu“/Begleitband) auf viele Kritikpunkte reagiert: Anstatt einer Skala wurden nunmehr drei Skalen zum Bereich Aussprache bzw. phonologische Kompetenz ausgearbeitet, und zwar: Beherrschung der Phonologie allgemein, Aussprache einzelner Laute, Prosodische Merkmale (Europarat 2020: 159). D.h., neben der allgemeinen Beschreibung führen nun zwei spezifizierende Skalen zu größerer Präzision hinsichtlich segmentaler und suprasegmentaler Phänomene. Die sprunghafte Progression wurde durch Auffüllen der Lücken gleichmäßiger und insgesamt wurden Formulierungen präzisiert. Ebenso wurde die starke Akzentorientierung aufgehoben und der Fokus mehr auf Verständlichkeit gelegt (Chudoba et al. 2020: 15; Glaboniat/Peresich 2021: 195 ff.).

Nach wie vor gibt es jedoch Verbesserungsbedarf, was die Kalibrierung betrifft, und selbstverständlich ist die Konkretisierung des GERS für Einzelsprachen, in unserem Fall die Sprache Deutsch, nötig. Das wäre Aufgabe für die nächste Ausgabe und Überarbeitung von *Profile deutsch* (vgl. dazu Europarat 2020: 157; Chudoba et al. 2020: 15; Piccardo 2016: 17–23; Glaboniat/Peresich 2021: 195 ff.)

2. Überprüfung von Aussprachekompetenzen im ÖSD

2.1 Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)

Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ist ein staatlich anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. ÖSD-Prüfungen sind kommunikativ ausgerichtet, d.h., sie überprüfen vor allem die sprachliche und kommunikative Handlungsfähigkeit in realen Situationen im Alltag, in der Arbeit etc.

Der enge Bezug zum GERS – im Porfolio des ÖSD finden sich Prüfungen auf allen Niveaustufen – spiegelt sich auch in fachlicher und

qualitätssichernder Hinsicht darin wider, dass das ÖSD an vielen Projekten des Europarats, z.B. der Übersetzung des GERS und des Begleitbandes, *Profile deutsch* und *Mündlich* beteiligt war.

Wie bereits erwähnt sind Aussprachekompetenzen in den Prüfungsteilen „Hören“ und „Sprechen“ von Bedeutung. Im Folgenden werden daher Beispiele für rezeptive Aussprachekompetenzen aus dem Prüfungsteil „Hören“ sowie Beispiele für produktive Aussprachekompetenzen aus dem Prüfungsteil „Sprechen“ präsentiert.

2.2 Rezeptive Aussprachekompetenz: Die Auswirkungen des plurizentrischen Ansatzes auf ÖSD-Prüfungen[4]

ÖSD-Prüfungen sind dem plurizentrischen Ansatz verpflichtet. Das Akronym ÖSD steht daher einerseits für „Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“, kann jedoch auch als Abkürzung für Österreich-Schweiz-Deutschland verstanden werden. Das ÖSD zielt mit diesem Ansatz vor allem auf die Bewusstmachung der nationalen Standardvarietäten und die Vorbereitung auf einen möglichst großen Kommunikationsradius ab. Damit setzt das ÖSD auf den sogenannten „Rückkoppelungs- oder Backwash-Effekt“, den Prüfungsinhalte in der Regel auf Unterricht Lehrwerke und Curricala haben. (Glaboniat 1998: 7 f.). Ziel des plurizentrischen Ansatzes ist stets, „die natürliche Variation der deutschen Sprache zu zeigen und nicht [. . .], den Lernstoff unnötig zu vergrößern“ (Glaboniat et al. 2013: 63). Die Faustregel lautet „überregional produzieren, aber regional rezipieren können“, d.h., Lernende sollen die Standardvarietäten aus D, A und der CH trotz der Varianz in der Aussprache verstehen können, müssen diese aber selbstverständlich nicht produktiv und explizit in allen Formen anwenden bzw. können.

Die Umsetzung des plurizentrischen Prinzips im Prüfungsteil „Hören“ erfolgt einerseits durch die Auswahl von verschiedenen Hörtexten aus D-A-CH. Dies können Radiodurchsagen allgemeiner Art, z.B. Minidialoge zu Bildimpulsen (A1), Wettervorhersagen (A2), Radioreportagen (B1), längere Dialoge (B2), akademische Kurzvorträge (C1, C2) u. Ä. sein. Weiters wird bei der Erstellung von Höraufgaben darauf geachtet, dass innerhalb eines Aufgabensatzes Sprecher/-innen aus allen drei deutschsprachigen Ländern vertreten sind. Auf allen Prüfungsniveaus, sowohl für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen als auch für Erwachsene, wird somit die Fähigkeit überprüft,

4 Der plurizentrische Ansatz ist auch ein Prinzip der Prüfung „Zertifikat B1“, die in trinationaler Zusammenarbeit von Goethe-Institut/Deutschland, dem Lern- und Forschungszentrum der Universität Freiburg/Schweiz und dem ÖSD entwickelt wurde und inhaltlich in identer Form als Goethe-Zertifikat B1 und ÖSD-Zertifikat B1 weltweit angeboten wird. Vgl. dazu Glaboniat et al.2013.

Texte und Sprecher/-innen der drei Standardvarietäten zu verstehen und die entsprechenden Aufgaben dazu zu lösen[5].

2.3 Produktive Aussprachekompetenz: Bewertungskriterien auf Basis des GERS

„Aussprache" – im vollen Wortlaut eigentlich „Verständlichkeit, Aussprache, Intonation Flüssigkeit" – ist neben den Kriterien „Inhaltliche Erfüllung der Aufgabe", „Wortschatz" und „Formaler Richtigkeit" nur eine Teilkompetenz bzw. ein Kriterium bei der Bewertung mündlicher Kompetenz im Prüfungsteil „Sprechen". Zur reliablen Beurteilung der mündlichen Leistungen in den einzelnen Kriterien, also auch der Teilkompetenz „Aussprache", sind bei ÖSD-Prüfungen jeweils zwei Prüfende vorgesehen, die einerseits die Prüfung abnehmen und andererseits die Leistungen mithilfe von Bewertungsblättern zunächst unabhängig voneinander bewerten. Diese Bewertungsblätter beinhalten Kannbeschreibungen für jeden Teilkompetenzbereich, die aus dem GERS bzw. aus *Profile deutsch* übernommen wurden und als Orientierungslinie für eine weitere Differenzierung dienen. Konkrete Beispiele dafür finden sich in den Bewertungsblättern Sprechen, die in den jeweiligen ÖSD-Prüfungsmaterialien wie Modellsätzen, Handreichungen und Übungsmaterialien des ÖSD zu finden sind (ÖSD-Prüfungsmaterialien).

Gemäß dem kommunikativen Ansatz, dem das ÖSD verpflichtet ist, liegt beim Kriterium „Aussprache" ein besonderer Fokus auf der Verständlichkeit und dem Gelingen der Kommunikation. Einen Punkteabzug gibt es bei diesem Kriterium demnach insbesondere dann, wenn die Aussprache verständnis- bzw. kommunikationsstörend ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Laute systematisch falsch ausgesprochen werden (dies betrifft z.B. häufig die Umlaute) oder stets dasselbe Intonationsmuster zum Einsatz kommt, sodass nicht zwischen Fragen und Aussagen unterschieden werden kann. Dieses Bewertungskriterium steht aber natürlich in engem Zusammenhang mit anderen Anforderungen, die für das jeweilige Niveau gelten, z.B. Wortschatzkompetenz, die Berücksichtigung von Kommunikationsstrategien etc. So sehen z.B. die Kannbeschreibungen auf dem Niveau A1 vor, dass A1-Sprecher/-innen nur ein „begrenztes Repertoire an Wörtern" aussprechen können und auch „trotz starken Akzents und notwendigen Nachfragens vom Gesprächspartner" verstanden werden.

Für das elementare Niveau A1 ist u.a. auch zu berücksichtigen, dass A1-Sprecher/-innen von Zuhörer/-innen bzw. Gesprächspartner/-innen und deren

5 Beim Vortrag wurden hier verschiedene Beispiele aus Hörtexten von ÖSD-Modellsätzen eingespielt. Diese finden sich in den Modellsätzen auf www.osd.at.

„Hilfsbereitschaft“ abhängig sind. Auch der Faktor, inwiefern Gesprächspartner/-innen an die Aussprache der/des jeweiligen A1-Prüfungsteilnehmenden in der Fremdsprache Deutsch gewöhnt sind, spielt eine Rolle. Dies gilt in einem bestimmten Maße auch für die Rolle der Prüfenden.

Zusammengefasst ergibt sich die Bewertung der mündlichen Kompetenz sowohl im Gesamten als auch in der Aussprachekompetenz im Detail stets durch einen direkten Vergleich mit dem vorgegebenen Standard (Testkonstrukt), der durch die entsprechenden Kannbeschreibungen aus dem GERS und *Profile deutsch* festgesetzt ist. Grundsätzlich erwartet man von qualifizierten DaF-Lehrenden und Prüfenden, dass diese bereits mit den Niveaubeschreibungen des GERS und seinem Begleitband bzw. auch damit verbunden Publikationen für DaF wie z.B. *Profile deutsch* und *Mündlich* (Bolton et al. 2008) vertraut sind. Selbstverständlich werden ÖSD-Prüfende und Bewertende diesbezüglich im Rahmen der Schulungen und Fortbildungen für Prüfende mithilfe von gebenchmarkten Muster-Performanzen und eigens vom ÖSD erstellten Schulungsvideos im Vorfeld nochmals intensiv geschult; zur Erinnerung sind die jeweiligen Kannbeschreibungen in Kurzform aber auch auf den Bewertungsblättern nochmals angeführt. Die darunterliegende Punkteskala ermöglicht dann die Feindifferenzierung, d.h., ob die jeweilige Performanz einer/-s Prüfungsteilnehmenden auf die oben genannte Beschreibung völlig, größtenteils, teilweise, kaum oder gar nicht zutrifft. Diese Beurteilungen werden pro Kriterium von jeweils zwei Prüfenden zunächst getrennt voneinander vorgenommen und notiert. Selbstverständlich kann es sein, dass sich die Bewertungen der beiden Prüfenden z.B. im Kriterium Aussprache unterscheiden. Da jede Prüfung als Audio- oder Videoaufnahme mitgeschnitten werden muss, können sich die Prüfenden in diesen Fällen die Aufnahmen nochmals anhören und gegebenenfalls auch weitere Prüfende oder die ÖSD-Zentrale hinzuziehen. In einem letzten Objektivierungs- und Einigungsprozess wird eine gemeinsame Beurteilung getroffen und aus der Summe der erreichten Punkte in den einzelnen Kriterien (z.B. Aussprache, Wortschatz) die Gesamtpunktezahl und Note für die mündliche Sprachkompetenz errechnet.

Wie man anhand der oben genannten Skalen aus dem GERS erkennen kann, erhöhen sich Stufe für Stufe die Anforderungen für die Prüfungsteilnehmenden im Bereich der Aussprache, während die Unterstützung und Fehlertoleranz seitens der Gesprächspartner/-innen und Zuhörer/-innen – bzw. in diesem Fall der Prüfenden – abnimmt. Das ÖSD folgt sowohl bei der Gewichtung der einzelnen Kriterien im Verhältnis zueinander als auch bei der Berücksichtigung der Kannbeschreibung dem GERS bzw. *Profile deutsch* sowie den ansteigenden Anforderungen jeder Niveaustufe.

In Zukunft müsste man in den ÖSD-Bewertungskriterien allerdings noch die oben erwähnten neuen bzw. überarbeiteten Aussprache-Deskriptoren des GER-Begleitbandes sowohl in Bezug auf die Lautebene als auch auf die

Prosodie einarbeiten, um verschiedene Aspekte der Aussprachekompetenz noch präziser und differenzierter auf den verschieden Niveaustufen verorten und überprüfen zu können. Vor allem die Verlagerung weg von der starken Fokussierung auf Akzent (GERS „alt“) in Richtung einer stärken Fokussierung auf Verständlichkeit (GERS neu/Begleitband) kommt den Prinzipien der kommunikativ orientierten ÖSD-Prüfungen sehr entgegen (Europarat 2020: 157).

3. Fazit

Aussprachekompetenz wird in kommunikativen Fremdsprachen-Prüfungen wie jenen des ÖSD ähnlich wie Grammatik, Wortschatz oder Rechtschreibung „nur“ implizit, d.h. innerhalb kommunikativer Aufgaben, mitüberprüft. Explizite und isolierte Test- oder Prüfungsaufgaben zu Aussprache und Ausspracheregeln (wie z.B. „Wie spricht man dieses Wort richtig aus?“, „Wie werden im Deutschen die Laute /b/ und /p/ gebildet bzw. ausgesprochen?“) oder z.B. Diskriminationsaufgaben (wie z.B. „Kreuzen Sie an, welchen Laut Sie hören!“) kommen hingegen nicht vor.

Implizit wird rezeptive Aussprachekompetenz v. a. im Prüfungsteil „Hören“ überprüft. Hier werden den Teilnehmenden gemäß dem plurizentrischen Ansatz des ÖSD auch verschiedene Standardvarietäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz präsentiert. Die Überprüfung produktiver Aussprachekompetenz findet ebenfalls implizit im Prüfungsteil „Sprechen“ statt (und hier natürlich im direkten Gespräch auch rezeptive Aussprachekompetenz). Als Orientierungslinie für eine kriteriensbasierte Bewertung wurden bei ÖSD-Prüfungen bisher die Kannbeschreibungen des GERS und *Profile deutsch* herangezogen. Durch die Aufnahme der neuen und ergänzenden Skalen aus dem GERS neu/Begleitband kann der Bewertungsprozess im Bereich der Aussprache in Zukunft noch etwas präziser und differenzierter und damit auch valider und zuverlässiger gestaltet werden.

Literaturhinweise

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin und New York: Walter de Gruyter.

Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob et al. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland,*

Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin: Walter de Gruyter.

Bickel, Hans/Landolt, Christoph (Hrsg.) (2012): *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Mannheim: Dudenverlag.

Bolton, Sybille/Glaboniat, Manuela/Lorenz, Helga/Perlmann-Balme, Michaela/Steiner, Stefanie (2008): *MÜNDLICH. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*. Berlin und München: Langenscheidt.

Chudoba, Gregor/Exner, Kathlen/Peresich, Carmen/Sennema, Anke (2020): „Der GERS Neu (2018) und der Ausspracheunterricht DaF/DaZ". In: ÖDaF (Hrsg.): *ÖDaF-Mitteilungen. „Worum geht's hier eigentlich?" Anspruch und Wirklichkeit eines inhaltsorientierten DaF/DaZ-Unterrichts*. 36. Jahrgang, Heft 1/2020. Göttingen: V&R unipress GmbH, 9–21.

De Cillia, Rudolf (2006): „Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht." In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): „Begegnungssprache Deutsch Motivation, Herausforderung, Perspektiven." Innsbruck: Studienverlag, 51–65.

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett.

Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Glaboniat, Manuela/Peresich, Carmen (2021): „Ist das A1 von 2001 noch das gleiche A1 wie heute? Zu den Auswirkungen der erweiterten Skalen des Begleitbands zum GER." In: Vogt, Karin/Quetz, Jürgen (Hrsg.). *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Band 67 der Reihe „Kolloquium Fremdsprachenunterricht"). Berlin u.a.: Peter Lang, 185–206.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch A1–C2 (Version 2.0)*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela/Studer, Thomas (2013): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung.* Ismaning: Hueber.

Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck und Wien: StudienVerlag.

Hirschfeld, Ursula/Siebenhaar, Beat (2013): „Aussprachevielfalt im Deutschen." In: *Deutsch als Fremdsprache 3/2013*, 131–140.

Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.

Kleiner, Stefan (2011ff.): Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG). Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/, zuletzt abgerufen am 31.8.2022, 15:55

Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (2015): *Duden. Das Aussprachewörterbuch*. Berlin und Mannheim: Dudenverlag, Institut für Deutsche Sprache.

Muhr, Rudolf (2000): *Das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD). Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik,*

Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: ÖBV/Hölder-Pichler-Tempsky.

ÖSD-Prüfungsmaterialien: Weiterführende Informationen, Modellsätze, Hörbeispiele pro Niveaustufe: www.osd.at

Piccardo, Enrica (2016). *Phonological scale revision process. Report*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar auf https://rm.coe.int/168073fff9

Shafer, Naomi (2018): *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache.* Göttingen: Universitätsverlag.

Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache.* Berlin: De Gruyter.

Ulbrich, Christiane (2005): *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt: P. Lang.

Mut zum Sprechen – Die Entwicklung lebendiger Interaktion im System einer japanischen Anfängerklasse

Markus Rude (Tsukuba)

Abstract: Im japanischen universitären Kontext ist es nicht einfach, studentische Deutschlerner/-innen zum Sprechen zu motivieren. Diese Forschung geht von der Annahme aus, dass es ein intrinsisches Bedürfnis des Menschen gibt, mit anderen zu kommunizieren bzw. zu interagieren, und dass im Fremdsprachenunterricht lediglich die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit Lerner/-innen diesem Bedürfnis in der Fremdsprache nachkommen – Deutsch lernen sie dann, vereinfacht gesagt, so fast nebenbei. Die Hypothese lautet, dass es im Wesentlichen drei starke „Motoren" gibt, die dieses Bedürfnis nach Interaktion antreiben: (1) das *Interesse* an sozialer Interaktion mit anderen Lernern/-innen, (2) das *Erleben* des rhythmisch-liedhaften Aspekts sprachlicher Interaktion (Prosodie, Diskursmarker, etc.) und (3) der *intellektuelle Drang*, das Puzzle einer Fremdsprache zu lösen („Puzzle" ist hier allgemein als Rätsel zu verstehen, wobei es im Deutschen auch als Legespiel aufgefasst werden könnte). Der Aufsatz führt zu jeder dieser drei Komponenten konkrete Unterrichtselemente auf, begründet diese mit Erkenntnissen aus Forschung und beschreibt Erfahrungen aus der praktischen Anwendung. In der Zusammenfassung werden die drei Komponenten zu einem strukturell einfachen, aber dynamisch komplexen Modell des Unterrichtsgeschehens zusammengefasst und auch dessen Einschränkungen – z.B. die kleine Klassengröße – genannt.

Keywords: Interaktion, Prosodie, Visualisierungen, Haptik, Kinästhetik, Diskursmarker, Gesprächspartikeln

1. Einleitung: Jeder interagiert und kommuniziert

Jeder interagiert mit anderen, fast jeder möchte mit anderen kommunizieren. Und spätestens seit Paul Watzlawick wissen wir: Man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick, k. D.). Also kann im Fremdsprachenunterricht Deutsch die zentrale Frage darin gesehen werden, wie man förderliche oder gar notwendige Rahmenbedingungen schaffen kann, damit Sprachenlerner/-innen am interaktiven Unterrichtsgeschehen teilhaben, mit anderen Lerner/-innen und mit der Lehrperson visuell und auditiv interagieren, und dabei – so fast nebenbei – Deutsch lernen (möglichst bis auf A1-Niveau bei Kursende nach 30 Doppelstunden).

Interaktion beruht zum Großteil auf der kommunikativen Tätigkeit des Fragens und Antwortens. Wenn ich auf die gesprochenen Frage „Wäre Silke pünktlich zum Seminar gekommen, wenn ihre Mutter sie geweckt hätte?"

(Narita 2005: 52) nach etwas Nachdenken antworten kann, „Ja. Ich denke, sie wäre pünktlich gekommen, wenn die Mutter sie geweckt hätte.“, dann weist das darauf hin, dass man die Sprache mindestens auf dem Niveau A1 bez. Hören und Sprechen beherrscht, im universitären Kontext wohl auch bez. Lesen und Schreiben. Diese Fähigkeit, die hörendes Verstehen und das Vermögen zur Bildung von adäquaten, grammatischen Formen als Antworten voraussetzt, befriedigt vor allem den *intellektuellen Drang*, das Puzzle einer Fremdsprache zu lösen. Wichtig sind aber auch zwei andere Aspekte:

Zum einen gehört zu echter Interaktion auf inhaltlicher Ebene das aktive Mitgestalten eines Gesprächs, nämlich das Formulieren von Fragen an Gesprächspartner/-innen, das Lösen von Kommunikationsproblemen durch Klärungsfragen und *Mediation* (Council of Europe 2020: 35 f. & 90 ff.) und zusätzlich auch die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen in der Klasse und an Gruppenarbeit; kurz: die *soziale Interaktion* im Klassenverband. (Der Begriff „Klasse“ ist bewusst gewählt und trifft Unterrichtsstil und Atmosphäre vielleicht am besten, denn japanischer Sprachunterricht an Universitäten ist oft sehr verschult.)

Zum anderen gehört zu reibungsfreier Interaktion auch die adäquate prosodische Markierung der Redebeiträge (z.B. Satzakzent) und zusätzlich der Gebrauch eines Grundinventars an Diskursmarkern bzw. Gesprächspartikeln (Duden 2016: 1232).

Diese drei „Motoren“, das *soziale Bedürfnis*, in einer Lerngemeinschaft studentischer Beginner/-innen aktiv und mitbestimmend teilzuhaben, das *Erleben des rhythmisch-liedhaften* Aspekts, das die Interaktion, die Authentizität eines Gesprächs mit verschiedenen Sinnen spürbar macht, sowie das *intellektuelle Bedürfnis,* das Puzzle einer Fremdsprache zu lösen, werden in den drei folgenden Abschnitten behandelt.

Die Forschung ist *Work-in-Progress* und beschreibt ein positives Zwischenresultat, dessen allgemeine Aussagekraft – unter anderem wegen den recht kleinen Klassen – beschränkt ist. Der im letzten Abschnitt betonte komplexe und dynamische Systemcharakter des Unterrichtsgeschehens wird jedoch als allgemeingültig angesehen. Besonders für visuell-orientierte Leser/-innen könnte darum ein Blick auf die dortige Abbildung 6 hilfreich dabei sein, einen einleitenden Überblick über diesen Aufsatz zu erhalten: Die Abbildung ist ein Versuch, die wesentlichen Komponenten dieser Unterrichtsform in einem dynamischen Modell darzustellen.

2. *Der soziale Aspekt: Am Unterrichtsgeschehen teilhaben*

Gemeinsames Lernen ist besser als individuelles Lernen, wenn es um Sprechen, Konversation und Interaktion geht. Daran orientieren sich auch die Tests des hier behandelten 15-wöchigen Deutschkurses[1]. Der erste Test ist ein *wechselseitiges Vorstellen*, vorbereitet in Dreiergruppen, der zweite ein Vorspielen eines *Dialogs zu dritt*, in dem auch etwas vermittelt bzw. gelehrt werden soll, und der dritte ein *spontanes Gespräch* zwischen zwei Zufallspartnern/-partnerinnen ebenfalls vor der ganzen Klasse. Schriftlichkeit wird indirekt geübt, in transparenten *Lerntagebüchern*, die stets von der Lehrperson kommentiert werden – ebenfalls für alle einsichtig.

2.1 Wechselseitige Vorstellungen

Wie können sich Lernende an der Universität in Zeiten von *Online Teaching* kennenlernen? Die gemeinsamen Zeiten des Wartens auf den Lehrenden, das gemeinsame Verlassen des Unterrichtsraums fällt weg. Dieser Überlegungen waren Ausschlag dafür, die ursprünglichen Selbstvorstellungen des ersten Tests durch *wechselseitige Vorstellungen* zu ersetzen.

Eine Vorgabe lautete, dass die Zuhörer/-innen mindestens 80 % der Vorstellungen verstehen können sollten; dadurch waren manche neuen Wörter beim Vortragen selbst zu vermitteln. Eine Modellvorstellung lieferte hierzu Beispiele. Außerdem wurde angeregt, auch Bilder oder Gestik zu verwenden, denn Lehren durch mündliche Erklärungen und Bilder ist besser als Lehren nur mit Erklärungen oder nur mit Bildern (Fiorella / Kuhlmann 2020: 811).

Nach ca. 5–6 Stunden Deutsch wurden diese Vorstellungen durchgeführt. Der Test erhielt ein positives Feedback; die 80 % Verständnis wurden in einer Klasse jedoch nicht erreicht, so dass ein KT[2] die Einsicht in die Skripte erbat. Die Lehrperson lud dann auch einen Teil dieser Skripte zu Test 1 – auf freiwilliger Basis – auf die Lernplattform hoch.

2.2 Mediation und Lernen durch Lehren *(LdL)*

Klärungsfragen werden seit langem unterrichtet. Dass aber auch Sprecher/-innen für das Verständnis der Gesprächspartner/-innen oder der Zuhörer/-innen Verantwortung trägt und dass dieses durch *Mediation*, durch Sprachmittlung, unterstützt werden kann, das wird erst mit dem Erscheinen des Kompendiums zum CEFR für Sprachen (Council of Europe 2020) so langsam

1 Semesterkurs. Das Niveau A1 wird nach dem Folgekurs, also nach einem Jahr angestrebt.

2 Kursteilnehmer/-in/-innen.

Allgemeingut. Bei Sprach-Anfängern/Anfängerinnen kann das natürlich nur rudimentär geschehen, aber man kann an Modelldialogen beispielhaft zeigen, dass Sprachmittlung auch durch Dritte geschehen kann (siehe Dialog aus dem Unterricht in Abb. 1.)

Dieser Modelldialog wurde – neben einem anderen, längeren Modell – vor dem zweiten mündlichen Test eingeführt und geübt; der Test bestand darin, ein ähnliches Dreiergespräch selbst zu entwerfen, einzustudieren und vor der Klasse vorzuspielen.

In der 11. Kursstunde (von 15) wurde dieser Test durchgeführt. Zweimaliges Vortragen – einmal ohne, einmal mit Screen-sharing des Scripts – sicherten dieses Mal die 80 % Verständlichkeit nach subjektiver Einschätzung der Zuhörenden, allerdings häufig erst nach dem 2. Hören (und entsprechendem Mitlesen).



Abb. 1: Modell eines Dialogs zu dritt mit einfachen Strukturübungen und rudimentärer „Mediation" (= Sprachmittlung) seitens einer dritten Sprecherin (Laura). Der Dialog selbst findet nur auf Deutsch statt, die Übersetzung ins Englische dient der Semantisierung.

2.3 Transparente Lerntagebücher und Handouts

Das Schreiben steht im Unterricht selbst eher im Hintergrund. Dafür schreiben die japanischen und internationalen Studierenden wöchentliche Lerntagebücher auf Englisch mit vier Standardfragen (Questions, Q1–Q4), worin sie im Unterricht *Gelerntes* (Q1) und *Problematisches* (Q2) zur Sprache Deutsch exemplarisch festhalten (je ca. 2–4 Zeilen). Weiterhin sollen sie vier *neugelernte Strukturen* (Wörter oder Sätze) aus Unterricht, Handout oder selbst konstruiert niederschreiben (Q3). Eine vierte, offene Frage bittet die

Studierenden um allgemeines Feedback zum Unterricht und lässt Raum für alles Sonstige, z.B. Fragen oder Anregungen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache oder mit Mitteleuropa (Q4).

Diese Lerntagebücher werden nach jedem Unterricht für alle lesbar in der Cloud-basierten Lernplattform Manaba (2007) geschrieben (bis 2 Tage vor dem Folgeunterricht) und noch vor dem Folgeunterricht – gruppenweise und ebenso transparent – durch die Lehrperson beantwortet. Diese Transparenz ermöglicht Querverweise und damit die Vermeidung von Redundanz, aber wichtiger noch, eine Vernetzung bei der Unterrichtsreflektion durch ein relativ schnelles Feedback von allen (incl. der Lehrperson) und für alle einsichtig.

In den ersten 5–10 Minuten jeder Stunde erhalten die KT einen schriftlichen Überblick über den Unterricht (Beginn des Handouts, s. Abb. 2) und werden auch dazu angeregt, die Lerntagebücher (incl. Lehrerantworten) der anderen KT zu lesen, soweit die Zeit reicht.

Handout 11 " ♫ Hänschen klein." (Trialogues)

Before class:
Let's have a last rehearsal and then perform our trialogues to each other! Let's rename to show group & position (L, M, R). Hint: Practice also to ask questions. And have a look at the Excel evaluation file. Half the score will be from peer evaluation: please, assign each of your classmates from other groups a score from 1 to 10.
After class:
I was impressed by wonderful trialogues, lively Q&A sessions, beautiful scripts! Some students still hesitate to ask questions, but there is another chance in the very last lesson. Concerning the scripts: let's REVISE and use them as final reports and - include them in the final handout for all. ...]

Abb. 2: Beispiel für Beginn (1. Absatz, vor Unterrichtsbeginn) und Fortsetzung eines Handouts (2. Absatz nach Unterricht hinzugefügt, Verteilung nach dem Unterricht).

Das wöchentliche 4-seitige Handout enthält Beispieldialoge, Grammatikerklärungen, eine Vokabelliste mit ca. 20 Strukturen, häufig ein Lied, Gedicht oder Puzzle. Auf Seite 1 wird regelmäßig aus Lerntagebüchern das zitiert, was für alle interessant scheint, wobei nur die Initialen der Vornamen als Urheber/-innen aufgeführt werden. Somit bleiben diese klassenübergreifend anonym, können selbst aber ihren Beitrag zum Handout erkennen.

2.4 Andere Elemente

Generell findet das geschilderte Online Teaching *synchron* statt, und alle zeigen ihre *Gesichter*. Dies wird zwar nicht erzwungen, aber doch mit Hinweis

auf die Wichtigkeit nonverbaler Sprache, dem Einfluss der Mimik auf die Aussprache usw. begründet und daher prinzipiell erwartet[3]. Die *Dreiergruppen* bleiben über längere Zeit stabil, aber es gibt auch *Breakout-Rooms* in *Zufallspaaren*, z.B. bei der 5-minütigen Vorbereitung auf das Hörverstehensquiz zu Beginn jeder Stunde. Zu Unterrichtsende werden oft die Breakout-Rooms nochmals aktiviert (Option: „Let participants choose room“), so dass die Studierenden den Unterricht über ihre Dreiergruppen verlassen können, ähnlich wie beim Verlassen eines realen Unterrichtsraums.

2.5 Zusammenfassung

Interaktivität des Unterrichtsgeschehens vollzieht sich in verschiedenen Sozialformen (Dreiergruppe, Klasse, Lehrer – Lernende/r), Medien (audiovisuell im Unterricht bzw. hypertextuell in offenen, beantworteten Lerntagebüchern) und Zeitrastern (synchron im Unterricht bzw. asynchron über die Woche verteilt), ist also vielschichtig und meist transparent, außer bei Gruppenarbeit und bei der eher seltenen E-Mail-Korrespondenz. Verschiedene Medien und Sozialformen sind vernetzt; so fließen Zitate aus Lerntagebüchern oder revidierte Exzerpte aus Lehrerantworten explizit in die neuen Handouts und somit in den Folgeunterricht ein.

3. Der rhythmisch-liedhafte Aspekt: Lebendige Interaktion erfahren

Interaktion ist wie ein Tischtennisspiel: Wenn der Ball nicht mehr hin- und herfliegt, ist es aus. Damit er im Spiel bleibt, müssen wir das Wesentliche schnell erkennen und ebenso schnell geeignet reagieren. Übertragen auf den Sprachunterricht bedeutet dies vor allem, *Wort- und Satzakzente* zur Kennzeichnung prominenter Silben und Wörter einzusetzen, *Prosodie und Rhythmik* begreifbar sowie Gespräche durch *Diskursmarker* bzw. Gesprächspartikeln flüssig und authentisch zu machen (z.B. für das Deutsche, lange Pausen durch Diskursmarker oder vorläufige Kurzantworten zu überbrücken).

3.1 Wort- & Satzakzente und die Silbe

Die deutsche Prosodie (akzentzählend, Intonationssprache) weicht stark von der japanischen Prosodie ab (silbenzählend, Tonakzentsprache) und muss

3 Ausnahmen: bei Netzwerkproblemen, die häufig auftreten; bei schlechter Tonqualität, bei der das Abschalten der Videokamera empfohlen wird; bei Krankheit.

daher besonders geübt werden. So werden in den Vokabellisten prinzipiell[4] der feste Akzent auf Wortebene (z.B.: „die Idee, -n [i-DEE, i-DE-en] = the idea“) und der unmarkierte bewegliche Akzent auf Satzebene (z.B.: „Ich trinke gerne Tomatensaft.“) visualisiert. Neben der orthographischen Bewusstheit („Wie viele Buchstaben hat ‚Schule‘?“) wird darum auch eine phonologische Bewusstheit für die Silbe gefördert und gefordert, denn sie ist Trägerin der Akzente und Basis für den Satzrhythmus (z.B.: „Wie viele Silben hat ‚Tomatensaft‘?“)[5].

3.2 Prosodie: Intonation, Rhythmus und Dauer

Visualisierungen können beim Erwerb der Prosodie Hilfe leisten. So kann die visualisierte Tonhöhenkontur des Englischen japanischen Englischlerner/-innen helfen, adäquate Tonhöhenakzente zu erlernen (Fujimori et al. 2015: 254), ohne geeignetes Training kommt es jedoch oft zu falschen satzinitialen Tonhöhenakzenten, zu einem prosodischen Transfer aus dem Japanischen (Yamane et al. 2016: 103).

Bessemann et. al (2019: 15 f.) wiesen nach, dass Kinder expressiver vorlasen (stellenweise *lauter*, *höher* und *langsamer*), wenn sie entsprechende Visualisierungen bekamen (stellenweise *Fettdruck*, *Hochstellung* der Buchstaben und *weiter* separierte Buchstaben). Die Unterschiede waren signifikant, aber nur wenn der Zusammenhang vorher erklärt und geübt wurde. Meist beeinflusste eine einzelne Visualisierung (z.B. *Hochstellung*) nicht nur den intendierten prosodischen Parameter (Hochstellung => Tonhöhe: *höher*), sondern auch nicht intendierte Parameter (Hochstellung => Sprechgeschwindigkeit: *langsamer*), manchmal auch signifikant, wenngleich weniger stark. Visualisierungen können also einen positiven Einfluss auf die Prosodie beim Vorlesen haben.

Der Autor dieses Aufsatzes verfolgt ebenfalls einen Visualisierungsansatz für den Deutschunterricht, wobei er die drei Prosodieparameter *Tonhöhe*, *Lautheit* & *Dauer* in einem Schaubild integriert darstellt, durch *Schrifthöhe*, *Schriftgröße* & *horizontale Dehnung* (Rude 2017: 82 f.). Abb. 3 zeigt Beispiele dieser *Prosodischen Schrift* aus dem jetzigen Unterricht.

4 Falls einfache Wörter den Akzent auf der ersten Silbe tragen, entfällt die Kennzeichnung.

5 Die häufig falschen Antworten auf solche Fragen – japanische Anfänger zählen eher Moren statt Silben – macht die Verschiedenheit der Prosodien besonders deutlich. („Tokyo“ hat zwei Silben im Deutschen, aber vier Moren im Japanischen: „To-u-kyo-u“. Und bei „Herbst“ führen die in der Vorstellung hinzukonstruierten Sprossvokale zu scheinbarer Mehrsilbigkeit bis hin zu „He-ru-bu-su-to“.)

30. Woher kommst du?
31. Und woher kommst du?
32. Wo wohnst du?
33. Was denkst du über deine Zukunft?

Abb. 3: Vier der 44 Testfragen in *Prosodischer Schrift* (Inhalts- und Klärungsfragen)

Die vier Fragen der Abbildung und 40 weitere waren Grundlage für den dritten Kurstest, in dem Studierende mit einem Zufallspartner eine *freie*[6], 2-minütige Konversation hielten. Die Zuhörenden sollten danach Fragen stellen (Frage- und Antwortzeit, im Folgenden: Q&A). Am Beispiel der Fragen 30 und 31 wurde auch die Variabilität des Satzakzents erläutert: Nach Frage 30 (Akzent auf Inhaltswort „kommst“) ist in der Gegenfrage 31 der Satzakzent auf das Wort mit der einzig verbliebenen Neu-Information verschoben, auf das „du“ mit dem neuen Referenten (Kontrastakzent auf dem normalerweise akzentlosem Pronomen).

Die Ergebnisse waren positiv, die Studierenden bewerteten die Testform ebenfalls positiv, sowohl ihre Rolle als Sprecher/-innen, als auch ihre Rolle als Zuhörer/-innen (auch hier: Q&A nach jedem Paargespräch für weitere Klärungsfragen oder Inhaltsfragen: Jeder Zuhörer *musste* im Verlauf des Tests mindestens eine Frage stellen).

3.3 Diskursmarker bzw. Gesprächspartikeln

Gesprächspartikeln sind bei sprachlichen Interaktionen nicht wegzudenken. Man unterscheidet sprecher- und hörerseitige Gesprächspartikeln (Duden Band 4 2016: 1232). Bleiben letztere *(Backchannel Signals)* aus, kann das irritieren: „A simple test for this is to consciously withhold any verbal or non-verbal response when another person is speaking to you. They will very soon stop and ask what is wrong. Speakers of a second language therefore must not only be intelligible themselves, they must also be able to indicate to an interlocutor the degree to which they are following a conversation.“ (Wichmann

6 Die Konversation war insofern frei, als dass beliebige Fragen aus der Liste und darüberhinaus gestellt werden konnten. In Wirklichkeit beschränkten sich die Studierenden meist auf die Liste von 44 Fragen, und manche lasen auch Fragen ab, was bei gegebenem Online Teaching nur schwer kontrollierbar war.

2015: 175). *Backchannel Signals* sind also Aufforderungen an den Sprechenden fortzufahren.

Gesprächspartikeln, im Folgenden *Diskursmarker* genannt, sollten darum im Fremdsprachenunterricht thematisiert und eingeübt werden, vor allem wenn es zur Zielsprache hin große Unterschiede gibt. Hierzu schreibt der Computerlinguist Ward auf seiner Homepage unter der Fragestellung „Does Backchannel Behavior Differ Among Languages?“ (2017) folgende interessante Fakten: „One clear difference is in the frequency: backchannels are very common in Japanese, fairly common in English, Dutch, Arabic, and Korean, probably somewhat less common in German, and significantly less common in Chinese and Finnish.“

Backchannel Signals sind also im Japanischen häufiger („Ee, hai, sou, souka, sokka, naruhodo, . . .“) als im Deutschen („hm, ja, ach so, hä, ja, nein, . . .“); in beiden Sprachen sind diese Signale jedoch wichtige hörerseitige Diskursmarker. *Hesitation Fillers* (Startsignale bzw. Haltesignale) und *Tag Questions* (Rückversicherungs- und Reaktionsanforderungssignale) sind hingegen typische sprecherseitige Diskursmarker. All diese Signale sind notwendig zur Gesprächssteuerung, z.B. zur Vergabe des Rederechts, und lassen ein Gespräch zu einer kooperativen Handlung werden.

In diesem Kurs wurden drei Typen von Diskursmarkern eingeführt: *Backchannel Signals, Hesitation Fillers* und *Tag Questions*. Teilweise ging die Einführung auf den Wunsch einer KT zurück, die wissen und lernen wollte, wie die Entsprechungen von englischen Diskursmarkern im Deutschen seien. Neben der Erklärung im Einleitungsteil eines Handouts wurden alle drei Typen von Diskursmarkern in einem Beispiel verwendet, erstens die beiden *Tag Questions* „nicht“ (Sprechende sind sich der Proposition sicher; Englisch „isn't it?“) sowie „oder“ (Sprechende sind sich über die Proposition unsicher; Englisch „right?“), die beide eine Bestätigung einfordern (Clausen / Scheffler 2020: 21 ff.), zweitens die *Backchannel Signals* („mhm, okay“, . . . usw.) und drittens ein *Hesitation Filler* („Hm. . . .“).

Auf dem Markt (Team teaching by 2 or 3 student-teachers, ♫Speech 19)
Kunde, Verkäuferin, Lehrer, **Student*innen**

- Wir spielen ein Gespräch auf dem Markt.

– Guten Tag. Heute gibt es ja nur wenige Leute auf dem Markt, nicht?
  – Ja, das stimmt! Sie wissen ja, ... Corona! Was möchten Sie, bitte?
– Ich möchte 1 Kilo Äpfel. Mhm. Ich möchte Apfelsaft machen. Okay. Sind die gut dafür?
  – Nehmen Sie besser die! Die geben mehr Saft!
– OK. Die nehme ich. (...)
  – Möchten Sie sonst noch etwas?
– Hm. ... Die Birnen sind aus Österreich, oder?
  – Nein, aus Bayern. Ach so! Aber der Preis ist gleich. Wirklich?
– Dann, geben Sie mir ein Pfund, bitte.
  – Ist das alles?
– Ja, das ist alles!
  – Das macht zusammen fünf Euro. (...)
– Hier, bitteschön!
  – Dankeschön.
– Tschüs!
  – Auf Wiedersehen!

Abb. 4: Modell eines Verkaufsgesprächs mit Diskursmarkern

Dieses Modellgespräch wurde vor einem mündlichen Test eingeführt und geübt, und der Test bestand dann darin, ein ähnliches Team-Teaching-Gespräch selbst zu entwerfen, zu üben und vor der Klasse vorzuspielen, wobei alle drei Gesprächspartikeln vorkommen sollten.

3.4 Andere Elemente: Shortcut answers*, Haptik, Kinästhetik und Lieder*

Eine Form von Äußerungen, kürzer als Sätze, aber länger als Diskurspartikeln, sind die *Shortcut Answers*. Damit werden hier nichtgrammatische, ellipsenartige Antworten bezeichnet, die aber für Muttersprachler/-innen des Deutschen typisch sind. In den Vokabellisten bei Beantwortung der Frage „Kommst du ins <u>Schwim</u>mbad mit?“ beispielsweise so dargestellt „Na klar komme ich mit!“ (Nur die mögliche *Shortcut Answer* „Klar!“ in schwarz, alle anderen Wörter in grau.) Auf dem MP3-File hört sich das so an: „Kommst du ins Schwimmbad mit? – Klar! . . . Na klar komme ich mit.“

Die redundante Verbalisierung hat zwei Ziele: Erstens demonstriert sie gleichermaßen die gesprochene übliche Kurzform (Ellipse) und die schriftliche kanonische Form (den grammatischen Satz). Zweitens können sie für die Unterrichtsgespräche als Modelle dienen, wo tatsächlich beides ausgesprochen werden darf und sogar empfohlen wird: Die Kurzform kann nämlich nach sehr kurzer Reaktionszeit produziert werden, kann also als eine Art *Hesitation Filler* dienen; sie befriedigt dabei schon den Informationsbedarf des Fragenden (spannungslösend); nach kurzer Pause soll dann jedoch auch

die grammatisch vollständige Form nachgeliefert werden, die ja im Deutschunterricht auch gelernt sein möchte (zum Begriff der Ellipse: siehe Hennig 2006: 160 ff. & 255 ff.).

Wie schon erwähnt, können manche Visualisierungen erst richtig angewendet werden, nachdem sie erklärt worden sind. Eine Form der Erklärung ist die haptische oder kinästhetische Umsetzung, die körperlich erlebbar ist. Beispiele sind das Zählen von Silben mit den Fingern (wobei der ganze Arm bei der Akzentsilbe mitgehen sollte), das Einüben der zehn Personalpronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie (Sing.) und Sie (Pl.)) mit Zeigegesten (eine einzelne Hand zeigt die Singularformen, beide Hände gemeinsam die Pluralformen, und die Zeigerichtungen differenzieren Person und grammatisches Geschlecht), die stilisierte Intonationskontur von Sätzen (man kann sie synchron zum Sprechen des Satzes mit der Hand über das Sichtfeld von links nach rechts deutend visualisieren: „–´_" bedeutet mittleres Niveau der pränuklearen Kontur „–", Ansteigen „´" zum nuklearen Akzent, dem Satzakzent, danach fallende Tonhöhe („\") und tiefes Niveau („_") bis zum Äußerungsende). All dies kann zunächst von der Lehrperson demonstriert und von den KT wiederholt werden, dann aber selbstständig von den KT in Gruppen geübt werden. Die Wirksamkeit solcher oder ähnlicher haptischer Übungen ist inzwischen weitgehend anerkannt (Acton 2013: 237). Ihre Wirksamkeit bzw. Einprägsamkeit wird auch gelegentlich von den KT in den Lerntagebüchern bestätigt.

Eigentlich müssen *Lieder* oder *Gedichte* nicht extra erwähnt werden, die gelegentlich eingeführt werden, weil bekannt ist, dass sie nicht nur den Sprachunterricht abrunden, sondern auch eine gute Möglichkeit bieten, auf angenehme Weise den Wortschatz zu festigen oder zu erweitern. Darüber hinaus regen diese Elemente die Kreativität der Lernenden an. So schrieb bald nach Einführung der Haiku-Website der Frauenuniversität in Kyoto (Deutsche Haiku Kyoto 2021) und einer Haiku-Website von Werner Reichhold (Reichhold k. D.) eine KT ein eigenes Haiku, das dann in das folgende Handout aufgenommen wurde.

3.5 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt ging es weniger um Linguistisches in engerem Sinne, sondern mehr um die Prosodie (Akzente, Rhythmus, Intonation), um Paralinguistisches (Backchannelling, Hesitation Filler, Tag Questions) und um Nonverbales (Körpersprache, Zeigegesten, Haptik), alles wesentliche Elemente menschlicher Interaktion. Diese sollten besonders bei so stark kontrastierenden Sprachpaaren wie Deutsch und Japanisch thematisiert und geübt werden.

4. *Der intellektuelle Aspekt: Das Puzzle der Fremdsprache lösen*

Hier kommen wir zum Ausgangspunkt zurück, dem individuellen Erfolgserlebnis, die Regelhaftigkeit einer Fremdsprache verstanden zu haben und Strukturen so weit zu beherrschen, dass verständliche oder korrekte Sätze produziert werden können. Dazu gehört die Kenntnis des Basiswortschatzes, der in kleineren *Puzzles* gefestigt werden kann, z.B. in einfachen Lückentexten (nur halbe Wörter sind getilgt, die Wortanfänge sind gegeben). Dazu gehört auch eine „fehlerfreundliche" Einstellung, denn gerade im Deutschen wird es bei den ersten Eigenkonstruktionen fast zwangsläufig zu Fehlern kommen. Und dazu gehört es auch, aus diesen Fehlern zu lernen, diese selbst zu korrigieren. Vor der Klasse sprechen zu können und dort angemessen auf die Fragen der KT antworten zu können, bedeutet, der praktischen Beherrschung der deutschen Sprache einen Schritt näher gekommen zu sein.

4.1 *Puzzles*

Puzzles bzw. Rätsel können auf spielerische Weise helfen, Wortschatz und Strukturen zu wiederholen. Das Puzzle in Abb. 5 ist aus einem Handout und ähnlich wie ein C-Test aufgebaut (Tilgung der zweiten Hälfte jedes zweiten Wortes, bei ungerader Buchstabenanzahl ein Buchstabe mehr). Zur Vereinfachung für die KT stehen die Lösungen je auf der anderen Seite, das Ziel ist es jedoch, eine Seite zu lesen, ohne auf die andere Seite zu schauen. Die Handouts beinhalten eine Vielzahl solcher und ähnlicher Puzzles.

4.2 *Tippfehlersuche und das Lernpotenzial von Fehlern*

In jedem Handout gibt es im englischen Text einen intendierten Tippfehler, den die KT im Lerntagebuch erwähnen und korrigieren können. Im Folgehandout werden alle zwischenzeitlich gefundenen Tippfehler und ihre Korrekturen mitgeteilt.

Dieses Element schult orthographische Bewusstheit für Wörter in Lateinschrift, doch mehr als das: Es soll auch eine „fehlerfreundliche" Atmosphäre für das Deutsche vorbereiten und dabei helfen, das Lernpotenzial in Fehlern zu erkennen, insbesondere auch dadurch, dass neben den intendierten Tippfehlern immer wieder auch nicht-intendierte Tippfehler vorkommen, die ohne Hilfe der KT teilweise unerkannt und unkorrigiert bleiben würden.

4.3 Fehlerkorrektur mit Hilfen

In jedem Handout gibt es wie erwähnt eine Liste mit ca. 20 neuen Wörtern und Strukturen, darunter häufig auch eine Sektion *Ungrammatical sentences* (z.B. „*Ich anmache das Licht.“, „*Kannst du anmachen das Licht, bitte?“), wobei sich die Fehler meist mit den Grammatikregeln desselben Handouts beheben lassen. Auch Fehler der KT in den Lerntagebüchern werden zunächst nur mit Sternchen markiert, manchmal mit Hinweisen versehen; im folgenden Lerntagebuch wird eine Selbstkorrektur erwartet.

Hierdurch wird die orthographische Bewusstheit für deutsche Wörter und Strukturen geschult, bzw. KT können ihre Hypothesen zur deutschen Sprache durch eigene Sätze testen.

3a)
Hal__, ich he___ Petra. – W__ bitte? No__ einmal bi___! – Ich he___ Petra! – W__ viele Buch_____ hat d__? – Moment. PE si__ zwei, T__ sind dr__, zwei pl__ drei i__ fünf, d__ hat fü__ Buchstaben! – P_-TLA? – Nein, d__ ist fal___! TRA! P_-TRA? – J_, richtig! – Da___! – Bitte! – Fr___ mich, Pe___! – Mich au__!

3b)
Hallo, i__ heiße Pe___. – Wie bi___? Noch ein___ bitte! – I__ heiße Pe___! – Wie vi___ Buchstaben h__ das? – Mo___. PE sind zw__, TRA si__ drei, zw__ plus dr__ ist fü__, das h__ fünf Buch_____! – PE-T__? – Ne__, das i__ falsch! T__! PE-T__? – Ja, ric____! – Danke! – Bi___! – Freut mi__, Petra! – Mi__ auch!

Abb. 5: Puzzle: Festigung von Wortschatz und Strukturen.
Aufgabenstellung: Lesen Sie je eine Seite laut vor, nach Möglichkeit ohne auf jeweils die andere Seite zu schauen.

4.4 Andere Elemente

Durch das Einbeziehen der Lerntagebucheinträge in das Folge-Handout bzw. in den Folge-Unterricht entsteht ein schneller *Feedback Loop* aus studentischen Reflektionen und Unterrichtsprogression. Die KT können also den Fortgang des Unterrichts mitgestalten, so wie oben kurz erwähnt bei der Thematik der Diskurspartikeln (3.3, vierter Absatz) und der Wiederaufnahme des Themas „deutsche Haiku“ (3.4, letzter Absatz). Diese Interaktion auf Metaebene hat vielleicht auch einen positiven Einfluss auf die Interaktionen im Kleinen.

Zudem können KT auch sonst den Unterrichtsablauf mitsteuern, z.B. bei der Zeitfestlegung für Gruppenarbeit in Breakout-Rooms („Wie viele Minuten brauchen Sie? Drei? Fünf? Sieben?“ – „Sieben!“ – „Sieben? OK!“. Kurze Q&A-Interaktion, verbal und gestisch).

Das wichtigste Element dieses Abschnitts ist wohl der dritte Kurztest, die 2-minütige freie Konversation mit Zufallspartner/-in und anschließendem Beantworten von Fragen der Zuhörenden. Hierzu erwähnen die KT häufig in den Lerntagebüchern die Anspannung zuvor und während des Auftritts, aber auch die Freude danach, es geschafft zu haben.

4.5 Zusammenfassung:

Idealerweise geht das individuelle Interesse am Kurs über den Erhalt von *Credits* hinaus. Eine große Bandbreite von Unterrichtselementen, von Puzzles bis hin zum kursabschließenden Zufallspartner-Gespräch, kann vielleicht das Interesse an Fremdsprachen und den Forscherdrang wieder wecken, die durch den immer noch sehr grammatikorientierten Englisch-Unterricht an japanischen Oberschulen und der zermürbenden Vorbereitung auf die Universitäts-Eingangsprüfungen bei vielen eingeschlafen sind.

Ein herausragender Student einer früheren, vergleichbaren Deutschklasse in Nagoya hatte auf die Frage, wie viel Deutsch er pro Woche außerhalb des Unterrichts lernen würde, geantwortet, „nichts“! Er erklärte, für ihn sei das Lernen einer Fremdsprache ein Puzzle, und er liebe Puzzles! Vielleicht kann eine breite Palette interessanter Unterrichtselemente bei manchen KT eine ähnlich konstruktive Grundeinstellung wieder herstellen.

5. Diskussion: Unterricht als komplexes dynamisches System

In dieser Arbeit wird der Sprachunterricht als komplexes dynamisches System gesehen, in dem durch lebendige Interaktion, wie einleitend erwähnt, die Sprache Deutsch fast nebenbei gelernt wird. Hierzu müssen die KT eigentlich nicht motiviert werden, es müssen vielmehr demotivierende, hemmende Faktoren ausgeschaltet werden.

Auf *Makroebene des sozialen Systems* könnte es Hemmungen geben, wenn man z.B. die anderen KT noch nicht kennt. Auf *rhythmisch-liedhafter Mikroebene* könnte es Sprechhemmungen geben, wenn z.B. die aus dem Japanischen gewohnten Backchannel-Signale im Deutschen ausbleiben, die normalerweise aber zum Weiterreden auffordern, und ohne die das Weiterreden einfach schwerer fällt[7]. Auf *individueller Ebene des Intellekts* könnte es

7 Noch komplexer könnten sich die Interaktionen in einer gemischten japanisch-deutschen Gruppe gestalten: Selbst wenn sich die Gesprächspartner/-innen bezüglich Frequenz der Backchannel-Signale aneinander annähern würden, könnte es leicht passieren, dass die japanischen Gesprächspartner/-innen ungewohnt wenige „Aizuchi“

Hemmungen geben, weil die deutsche Grammatik undurchdringbar scheint, oder weil man wegen Nicht-Erkennens des vielleicht gar nicht erkennbaren Satzakzents und damit des entsprechenden Schlüsselworts von einer Äußerung gar nichts versteht. Im dynamischen Unterrichtsgeschehen, insbesondere beim Sprechen vor anderen, greifen all diese Faktoren ineinander und entscheiden in ihrem Zusammenwirken über produktive Gespanntheit oder hinderliche Verspanntheit, über Erfolg oder Misserfolg einer Interaktion.

Abb. 6 zeigt ein einfaches Modell, das diese Überlegungen zusammenfassen soll. Das Soziale, das Rhythmisch-Liedhafte und das Intellektuelle werden dabei als drei Teilsysteme gesehen, die bereits eigenständige Dynamiken besitzen. Sie spielen sicher bei einzelnen KT (Kursteilnehmer/-innen) eine unterschiedlich wichtige Rolle. Im Unterrichtsgeschehen bilden diese Teilsysteme ein Gesamtsystem mit komplexer Dynamik, das aber die Chance auf lebendige Interaktionen bietet, wenn jedes Teilsystem für sich in Schwung kommt.



Abb. 6: Ein Modell: Drei ineinandergreifende dynamische Teilsysteme beeinflussen Interaktionen im Unterrichtsgeschehen: Auf Makroebene das Soziale, auf Mikroebene das Rhythmisch-liedhafte und auf individueller Ebene das Intellektuelle.

(Backchannel-Signale) erhalten und sich folglich kommunikativ zurückhalten; die deutschen Gesprächspartner/-innen würden hingegen unerwartet viele Aufforderungssignale zum Weiterreden (Backchannel-Signale) erhalten, und vielleicht länger und mehr reden, als sie dies üblicherweise tun würden. Gelegentlich lässt sich in gemischten Gruppen ein derartiges Ungleichgewicht an Zahl und Länge von Gesprächsbeiträgen tatsächlich beobachten, wofür es aber sicher auch andere Gründe geben mag.

Kritische Reflexion

- Diese Arbeit ist qualitativer Natur, und neben Beobachtung des Unterrichtsgeschehens sowie dem schriftlichen Feedback der Lernenden in den Lerntagebüchern gibt es keine quantitativen Resultate.
- Die regelmäßige Beantwortung der individuellen, transparenten Lerntagebücher bedeutet *Zeitaufwand* für die Lehrperson, der in dieser Form vielleicht nur in kleinen Klassen bewältigt werden kann.
- Die *Transparenz* der Lerntagebücher birgt das Risiko, dass statt objektiven Feedbacks eine beschönigende Darstellung von Gelerntem und Problematischem erfolgt; dasselbe gilt für die allen zugängliche[8] Beantwortung seitens der Lehrperson.

Ausblick

Im letzten Zufallspartner-Dialogtest waren das sichtbar interessierte Zuhören und das anschließende aktive Fragen zwei Indizien dafür, dass diese Unterrichtsform ein Stück lebendige Interaktivität auch in Zoom-Zeiten erreichen kann. Manche Studierende bestätigten ihr Zuhör-Interesse nach Tests im Lerntagebuch und begründeten es damit, dass sie dadurch nicht nur Deutsch lernen würden, sondern auch andere Studierende kennenlernen könnten. Indirekt wird dieses Interesse am Zuhören (und Verstanden-Werden) auch dadurch belegt, dass es in der Kurs-abschließenden Umfrage nach Wünschen zwei klare Gewinner gab: Ausspracheübungen und -erklärungen wurden häufiger erwünscht (obwohl beide schon relativ häufig vorkamen). Dagegen wurde Grammatik als ausreichend vertreten bewertet.

Bibliographie

Acton, William / Baker, Amanda / Burri, Michael / Teaman, Brian (2013). Preliminaries to haptic-integrated pronunciation instruction. In: Levis, John M. / LeVelle, Kimberly (Hrsg.): *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference.* Ames: Iowa State University, 234–244.

8 In Japan gilt es mehr als anderswo das Gesicht zu wahren, und so hält man sich besonders im öffentlichen Raum zurück, wenn es um die Äußerung von Meinungen und Wünschen geht. (Begriffe: *Honne* für die wahren Gefühle, *Tatemae* = Maskerade für die gezeigten)

Bessemans, Ann / Renckens, Maarten / Bormans, Kevin / Nuyts, Eric / Larson, Kevin (2019). Visual prosody supports reading aloud expressively. *Visible Language*, *53*(3), 28–49. https://doi.org/10.34314/vl.v53i3.4653 (24.2.2022)

Clausen, Yulia / Scheffler, Tatjana (2022). A corpus-based analysis of meaning variations in German tag questions: Evidence from spoken and written conversational corpora. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, *18*(1), 1–31. https://doi.org/10.1515/cllt-2019-0060 (24.2.2022)

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume (24.2.2022)

Deutsche Haiku Kyoto (2021). Haikuwettbewerb der Frauenuniversität Kyoto für Studierende japanischer Universitäten und Oberschulen. https://deutschehaikukyoto.com/ (22.2.2022)

Duden (2016). *Die Grammatik. Band 4*. Berlin: Dudenverlag.

Fujimori, Atsushi / Yoshimura, Norihiko / Yamane, Norihiko (2015). The development of visual CALL materials for learning L2 English prosody. In *Conference proceedings. ICT for language learning*. libreriauniversitaria. it Edizioni, 249–254.

Hennig, M. (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: kassel university press.

Fiorella, Logan / Kuhlmann, Shelbi (2020). Creating drawings enhances learning by teaching. *Journal of Educational Psychology*, *112*(4), 811–822.

Manaba (2007). Cloud-basierte, heute von ca. 250 japanischen Universitäten benutzte Lernplattform. https://ja.wikipedia.org/wiki/Manaba (auf Japanisch) (1.3.2022)

Narita, Katsufumi (2005) *Antworten Sie bitte auf Deutsch*. Tokyo: Dogakusha.

Reed, Beatrice Szczepek. (2015). Pronunciation and the Analysis of Discourse. In: Reed, Marnie. / Levis, John M. (Hrsg.): *The Handbook of English Pronunciation*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, 190–208. https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch11 (24.2.2022)

Reichhold, Werner (kein Datum). Favourite German Haiku by Werner Reichhold (English–German bilingual subpage of the *New Zealand Poetry Society Website*). https://poetrysociety.org.nz/affiliates/haiku-nz/haiku-poems-articles/my-favourite-haiku/favourite-german-haiku-by-werner-reichhold/ (1.3.2022)

Rude Markus (2017). The show must go on: Prosodische Schrift (PW) im Vergleich mit einer symbolischen prosodie-visualisierenden Schrift. *German as a Foreign language (GFL) 2017*(2), 79–94.

Ward, Nigel (2017). Backchannel facts (Subpage of *Nigel Ward's Home Page*). https://www.cs.utep.edu/nigel/bc/ (22.2.2022)

Watzlawick, Paul (kein Datum). Die Axiome von Paul Watzlawick. In: Paul Watzlawick Website: *Paul Watzlawick über menschliche Kommunikation*. https://www.paulwatzlawick.de/axiome.html (24.2.2022)

Wichmann, Anne (2015). Functions of Intonation in Discourse. In: Reed, Marnie / Levis, John M. (Hrsg.): *The Handbook of English Pronunciation*. Hoboken,

New Jersey: Wiley Blackwell, 175–189. https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch10 (24.2.2022)
Yamane, Noriko / Yoshimura, Noriko / Fujimori, Atsushi (2016). Prosodic transfer from Japanese to English: Pitch in focus marking. *Phonological Studies*, *19*, 97–105. https://ci.nii.ac.jp/naid/40020781722/en/ (24.2.2022)

Die Variation des deutschen /r/-Lautes im interlingualen Spannungsfeld

Artur Tworek (Wrocław/Breslau)

Abstract: Die Vielzahl von Realisierungen der konsonantischen Subklasse der Liquide hat zu Folge, dass die adäquate Wahl bestimmter Sprachlautformen zu einer soziophonetischen Herausforderung werden kann, obwohl dabei ihr phonologischer Status nicht gestört wird. Im Fall des Deutschen betrifft das Problem die Artikulation der /r/-Laute. Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, in der die Realisierung deutscher /r/-Laute durch polnisch- und ukrainischsprachige DaF-Lerner/-innen bewertet wird, was wichtige Schlussfolgerungen in Bezug auf Fremdsprachendidaktik formulieren lässt.

Keywords: Liquide, /r/-Laute, Soziophonetik, Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache, Polnisch und Ukrainisch.

1. Problemstellung

Die Sprachlautinventare einer Sprache werden einerseits durch phonologische Prinzipien, die bedeutungsunterscheidende Mechanismen im sprachstrukturellen Sinne gewährleisten, sowie andererseits durch diverse sprechspezifische Tendenzen mehrere Varianten gegebener Sprachlaute zu kreieren, generiert. Die letzteren beeinflussen vielmehr die Effektivität eines Kommunikationsaktes bezüglich interpersonaler Verhältnisse zwischen bzw. unter seinen Teilnehmern. Sollten sie insbesondere in fremdsprachendidaktischen Prozessen nicht ausreichend berücksichtigt werden, wird die Interaktion gestört und infolgedessen auch die reine Informationsübertragung irritiert (vgl. u.a. Kohler 1995, Foulkes / Docherty 2006).

Innerhalb konsonantischer Systeme sind stärkere Tendenzen zum Ausbau eines solchen Variantenreichtums insbesondere in denjenigen Subklassen zu beobachten, wo die innere Ausdifferenzierung phonologischer Einheiten nur begrenzt oder überhaupt nicht vorhanden ist. Dies gilt somit in erster Linie für die so genannten Liquide, also die /r/- und /l/-Laute. Im Fall des Deutschen gibt es gerade unterschiedlich motivierte (u.a. distributionell, regiolektal, idiolektal) artikulatorische Realisierungen des /r/-Lautes, was ein einzigartiges soziophonetisches Gesamtbild ausmacht, ohne dass der phonologische Status der /r/-Konsonanten dadurch in der Regel verletzt wird. Dies beeinflusst wiederum die Vielzahl der /r/-Realisierungen bei

deutschsprechenden Sprecher/-innen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Ob sie sich der deutschen Variation(en) überhaupt bewusst sind, ob ihre Aussprache von eigener sprechmotorischer Fähigkeit abhängig ist, ob muttersprachliche Gewohnheiten dabei interferieren, ob Deutschlerner dafür im DaF-Unterricht sensibilisiert werden und schließlich wie ihre Aussprache von deutschen Muttersprachlern bewertet wird, sind Fragen, die für die als soziale Interaktion betrachtete Kommunikation in deutscher Sprache von enormer Bedeutung sind. Das folgende Analysematerial bilden Aufnahmen deutscher, von polnisch- und ukrainischsprachigen Testpersonen eingesprochenen Texte, die in Bezug auf die /r/-Aussprache von fachkundigen Hörern bewertet werden. In der Bewertung werden auch sprachbiographische Faktoren der Testpersonen mitberücksichtigt, was weitere Dimensionen für die potenziellen Schlussfolgerungen eröffnet. Die gewonnenen Daten können nicht nur das bloße Bild der /r/-Aussprache in Bezug auf ihre eventuelle Korrespondenz mit der real von deutschen Muttersprachlern realisierten Formen liefern, sondern auch als Diskussionsstoff gelten, der Ursachen dieser Aussprache erkunden und gegebenenfalls die diesbezüglichen fremdsprachendidaktischen Maßnahmen optimalisieren ließe.

2. *Theoretische Hintergründe und methodologische Voraussetzungen*

2.1 Liquide

Die sogenannten Liquide sind eine Subklasse der Konsonanten, die von anderen sonantischen – also denjenigen Konsonanten, bei denen der Phonationsstrom nur schwach vom Artikulationsorgan und -stelle beeinflusst wird – Subklassen ausdifferenziert werden, indem sie in ihrer Artikulationsweise mehr als einen Verschluss bzw. eine Enge artikulatorisch einsetzen, was die Tabelle 1 illustriert.

Tab. 1: Einteilung konsonantischer Subklassen nach ihrer Artikulationsweise (Tworek 2017: 21)

		ART DES KONTAKTES			
		Verschlussbildung		Engebildung	
EINFLUSS DES KONTAKTES	stark **Obstruenten**	**VERSCHLUSSLAUTE**	–	**ENGELAUTE**	–
	schwach **Sonanten**	**NASALE**	**VIBRANTEN**	**GLEITLAUTE**	**LATERALE**
		einmal	mehrmals	einmal	mehrmals
		ZAHL DER KONTAKTE			

Die artikulatorische Besonderheit der diese Subklasse ausmachenden Vibranten (/r/-Laute) und Laterale (/l/-Laute) besteht eben darin, dass der Phonationsstrom relativ ungestört, sozusagen fließend[1] aus dem Mundraum entweicht. Grund dafür ist, dass der schwinglautartige mehrmals angelegte Verschluss ihn nur kurzzeitig bei den Vibranten stoppt beziehungsweise die zwei lateralen Engen ihn teilen und somit mehr Platz anbieten, was bei den /l/-Lauten keine frikative Reibung hervorruft. Die prototypischen /r/- und /l/-Laute sind innerhalb ihrer Subklasse etwa komplementär, indem sie – im Gegensatz zu omnikoronalen Obstruenten oder Nasalen – nur Teile des Zungenrandes in der Rolle des Artikulationsorganes ausnutzen: das [r] den vorderen und das [l] die seitlichen. Diese koronale Komplementarität liegt gewissermaßen der Tatsache zu Grunde, dass Schwinglaute und Seitenengelaute in einigen ostasiatischen Sprachen phonologisch als monophonematisch, d.h. als nicht selbständige Varianten ein und desselben Phonems betrachtet werden. In den meisten Sprachen[2] der Welt sind jedoch sowohl Vibranten als auch Laterale monophonematisch, d.h. phonologischen Wert hat jeweils ein /r/- sowie ein /l/-Laut. Da die etwa prototypische lateralkoronale Artikulation eines [l] Freiräume im dorsalen Bereich eröffnet, werden die /l/-Varianten eben sekundäre Aufwölbung des vorderen oder des hinteren Teils des Zungenrückens ausnutzen. Derartige Tendenzen in der /l/-Aussprache sind im unten angedeuteten Standard des Deutschen systematisch[3] kaum vorhanden. Ein typologisches Merkmal des Deutschen ist jedoch die Vielzahl der /r/-Varianten.

2.2 Die /r/-Laute

Da die prototypische apikokoronale [r]-Variante, bei der die Zungenspitze als Artikulationsorgan gegen die Alveolen mehrmals schlägt, indem ein intermittierender Verschluss entsteht, vom Sprecher besonders hohe sprechmotorische Fähigkeit erfordert, betrachtet man das [r] gewöhnlich als einen der artikulatorisch schwierigsten Sprachlaute. Dies ist der Grund, warum es in

1 Solche fließende Artikulation ermöglicht den Liquiden in interkonsonantischer Distribution selbständig einen Silbengipfel zu tragen, was in Sprachen wie z.B. Tschechisch oder Kroatisch systematisch zu beobachten ist.

2 Dies gilt allerdings beispielsweise für Spanisch nicht, wo die Zahl der apikalen Schläge zwei separate /r/-Phoneme ausdifferenziert.

3 Allerdings sind die leicht velarisierten /l/-Varianten direkt nach postdorsal-velaren Obstruenten unter anderen im bairisch-österreichischen Raum (beispielsweise in Eigennamen, wie *Hackl*) schon zu hören.

jeder Sprache Sprecher gibt, die das apikale [r] nicht realisieren[4]. Obwohl das apikale [r] in vielen Sprachen der Welt noch stets als einzige normgerechte oder zumindest am häufigsten gesprochene Variante gilt, wächst die Zahl von Sprachen, in denen dies unterschiedlich systematisch nicht mehr der Fall ist (z.B. Portugiesisch, Niederländisch). Die artikulatorischen Erleichterungsprozesse der /r/-Bildung (vgl. Tworek 2012: 146 f.) umfassen zuerst die quantitative Begrenzung apikaler Schläge, dann Aktivierung des Gaumensegels in der Funktion des Artikulationsorganes, Verzicht auf die schwinglautartige Artikulationsweise zugunsten einer frikativen und des Weiteren einer approximativen. Anschließend wird der funktionale Konsonant in bestimmten Distributionen vokalisiert und letztendlich völlig eliminiert. Die so entstandene spektakuläre Vielzahl von /r/-Varianten generiert eine gewisse Dynamik und Instabilität sowie verschiedenartige darunter auch stark individualisierte Motivationen in der Wahl der gerade präferierten Formen. Solche Präferenzen werden primär auf der Ebene der Idiophonik, gegebenenfalls der Regio- oder Soziolekte und erst dann einer Sprache (auch mit mehreren Standards) manifestiert.

Wir wollen an dieser Stelle weder detaillierte Analysen der im Deutschen vorhandenen /r/-Varianten noch die Übersicht der diesbezüglichen reichen Fachliteratur anführen, weil dies zur Zielsetzung des Beitrags nicht direkt gehört. Es ist jedoch zu erwähnen, dass das gegenwärtige deutsche /r/-Bild ein dynamisches Kontinuum darstellt, in dem bestimmte Realisierungen ständig an Häufigkeit gewinnen[5] – es geht vor allem um die frikativen uvularen und vokalisierten Formen. Obwohl die soziolektalen und regiolektalen Mechanismen nicht völlig absent sind, scheinen die individuellen Vorlieben stark usualisiert, was ihnen einen quasi standardsprachigen Status verleiht. Wenn hier des Weiteren aus praktischen Gründen von Standarddeutsch gesprochen wird, wird damit die sozusagen mehrheitliche für die meisten Gebiete Deutschlands charakteristische Aussprache gemeint und nicht die österreichischen bzw. schweizerischen Standardvarietäten.

Die Distribution des Lautes ist ein entscheidender Faktor, der die konsonantische und vokalisierte /r/-Aussprache beinahe komplementär verteilt. Unter prävokalischen konsonantischen Formen werden die uvularen[6] deutlich

4 Es fehlen nach wie vor diesbezügliche systematische Analysen und aussagekräftige quantitative Daten.

5 Ausführliche diesbezügliche Analysen sind unter anderem im maßgebenden „Deutschen Aussprachewörterbuch“ zu finden (Krech et al. 2010).

6 Nur noch regiolektal (vereinzelt auch idiolektal) vor allem im bairisch-österreichischen und schweizerischen Raum werden apikale Formen präferiert, was ein Merkmal der jeweiligen dortigen Standardvarietät ist (vgl. Beiträge von Peter Wiesinger und Walter Haas / Ingrid Hove in Krech et al. 2010).

bevorzugt: immer häufiger das frikative [ʁ], seltener das schwinglautartige [ʀ]. Postvokalisch werden die /r/-Laute in der Regel[7] im Auslaut vokalisiert und die Tendenz erstreckt sich auch auf inlautende Stellungen: Nach langen Vokalen wird die Vokalisierung stark bevorzugt und nach kurzen fakultativ realisiert. Mit dem Prävokal bilden die /r/-Vokalisierungen diphthongartige Verbindungen mit assimilierter Labialität (vgl. u.a. Tworek 2018). Zu beobachten sind auch idiolektal motivierte Mechanismen zur /r/-Tilgung, besonders in der Post-/a/-Stellung.

2.2 Soziophonetik

Ohne an dieser Stelle detailliert zu analysieren, ob sich Soziophonetik überhaupt und gegebenenfalls wie fest als phonetische Subdisziplin bereits[8] etabliert hat, folgen wir einer Interpretation von Foulkes / Docherty, die soziophonetische Variationen als „variable aspects of phonetic or phonological structure in which alternative forms correlate with social factors" bestimmen (2006: 411). Die Vielzahl sozialer Kategorien (u.a. Geschlecht, Alter, Ausbildung, Beruf, Wohnort) generiert zwar einerseits eine Art nicht bewusst gesteuerter Aussprachemechanismen, die zu internalisierten Merkmalen eines sozial verankerten Sprechers werden und möglicherweise quasi überidiophonisch für mehrere, ihm gleiche Individuen als charakteristisch gelten und eben als soziophonisch zu interpretieren sind. Andererseits ist die gleichzeitige Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozial bestimmbaren Gruppen als Ursache für die Herausbildung bewusster Anpassungsmechanismen zu betrachten, in denen verschiedene, nicht immer gleiche Phänomene phonetischer Art entwickelt werden. Aus psycholinguistischer Perspektive dienen sie dazu, den Bedarf nach interpersonaler Akzeptanz innerhalb einer oder mehrerer sozialen Gruppen möglicherweise zu sichern[9]. Um in einer solchen sozial definierbaren Sprachgemeinschaft, in der man neu ist und/oder in der man nur kurzzeitig bleiben will, nicht als fremd bewertet zu werden, spricht man absichtlich und bewusst phonetisch auf eine bestimmte Weise. In diesem Fall aktivieren sich Freiräume für die Wirkung der phonetischen Bewusstheit, die eine gewisse soziophonische Grundlage für den Einsatz aktiver und

7 Dies kann beispielsweise unter dem Einfluss konstitutiver Faktoren gelegentlich nicht der Fall sein.

8 Zutreffend und zugleich symptomatisch sind die im maßgebenden Sammelband „Advances in Sociophonetics" (Celata / Calamai 2014) notierten Worte von Marotta „Sociophonetics has a long history and a brief history at the same time" (2014: 137).

9 Dazu vgl. u.a. Veith (2002: 208 f.), Cirko (2009), Foulkes / Scobbie / Watt (2010). Dort auch die weiterführende Literatur.

eben bewusster Anpassungsmechanismen bei Sprechern bildet (vgl. Tworek 2019). Es unterliegt keinem Zweifel, dass eine so verstandene Soziophonetik ein wichtiger Bestandteil fremdsprachendidaktischer Prozesse ist.

3. Die Analyse

3.1 Testsprachen

Das oben dargestellte facettenreiche Bild der im gegenwärtigen Deutsch realisierten /r/-Varianten ist so einzigartig, dass diesbezügliche konfrontative Vergleiche mit vielen anderen Sprachen weitgehende Unterschiede nachweisen können. Auch wenn es Sprachen gibt, die – so wie Deutsch – uvulare Varianten bevorzugen (z.B. Dänisch, Französisch) oder – ebenfalls wie Deutsch – über vokalisierte Formen verfügen (z.B. Englisch, Dänisch), lässt sich ein dem Deutschen äquivalentes Gesamtbild sonst kaum finden. Dies setzt voraus, dass derartige Zustände potenzielle Probleme in didaktischen Prozessen im DaF- (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ-Bereich (Deutsch als Zweitsprache) entfachen können, die als Herausforderung sowohl für Lernende als auch für Lehrkräfte gelten müssen. Zumal wird die Problematik adäquater /r/-Aussprache nicht selten in Curricula, Lehrmaterialien, Handbüchern usw. außer Acht gelassen, weil sie allzu sehr phonologisch und sprachstrukturell orientiert sind und der kommunikativ orientierten soziophonetischen Dimension[10] nur wenig oder gar keine Aufmerksamkeit schenken.

Wie bereits angedeutet, bleibt das apikale [r] in den meisten Sprachen der Welt die führende artikulatorische Variante und dies gilt auch für die allermeisten slawischen Sprachen, darunter für Polnisch und Ukrainisch. Zusätzlich ist in den beiden Sprachen eine Tendenz – im Gegensatz zu Finnisch oder Ungarisch – im Zuge der artikulatorischen Ökonomisierung einen einschlägigen /r/-Laut zu realisieren immer stärker. Völlig andere Tendenzen der /r/-Aussprache im Deutschen sowie im Polnischen und Ukrainischen sind somit Anlass zur Formulierung einer Frage: Wie gehen polnisch- und ukrainischsprachigen Deutschlerner mit den deutschen /r/-Lauten um?

10 Wir verzichten darauf, solche soziophonetischen Dimensionen der /r/-Aussprache in anderen Sprachen (z.B. Englisch, Französisch, Portugiesisch, Türkisch oder in arabisch-hebräischen Kontaktsituationen) an dieser Stelle zu thematisieren.

3.2 Testpersonen

Als Testpersonen galten polnische und ukrainische Germanistikstudenten/-innen des zweiten und des vierten Semesters (im Alter von 19 bis 22 Jahren) eines Bachelorstudiums. Jede Sprachgruppe bestand aus 40 Personen, darunter waren lediglich 10 % männlich, was die üblichen Geschlechtsverhältnisse unter Philologiestudierenden in den beiden Ländern wiedergibt. Die polnischen Testpersonen (weiter auch als „polTP“ abgekürzt) waren Studenten der Universität in Breslau (Uniwersytet Wrocławski) in Niederschlesien, der größten polnischen Germanistik. Für die Homogenität der Gruppe wurden in die Untersuchung nur Niederschlesier[11] involviert. Die ukrainischen Testpersonen (weiter auch als „ukrTP“ abgekürzt) waren Studenten der Universität in Kropywnyzkyj (Zentralukrainische Staatliche Pädagogische Wolodymyr Wynnytschenko-Universität) in der Zentralukraine. Alle stammten direkt aus dieser Stadt bzw. ihrer nächsten Umgebung. Alle Testpersonen in den beiden Sprachgruppen hatten in vorherigen Semestern Kurse in theoretischer und/oder praktischen Phonetik absolviert, so dass sie über rudimentäres phonetisches Fachwissen verfügten. Das allgemeine Deutschniveau aller Testpersonen konnte man um die Stufe B2 platzieren. Die Untersuchungen fanden im März und April 2019 an beiden Standorten statt.

Zusätzlich wurden alle Testpersonen sprachbiographisch interviewt, indem sie unter anderen Angaben zu weiteren Fremdsprachen, Form und Länge der Deutschlehre, Aufenthalten in deutschsprachigen Ländern lieferten. Von keiner Relevanz für die Untersuchungsergebnisse waren sowohl die angemeldeten Kenntnisse des Englischen (in beiden Sprachgruppen) als auch des Russischen (bei den ukrainischen Testpersonen)[12]. In den beiden Sprachgruppen gab es Testpersonen, die außer Schule und Studium auch Privatstunden oder Kurse besucht hatten, was aber ebenfalls keinen entscheidenden Einfluss auf ihre /r/-Realisierungen hatte. Dies war erst beim letzteren Kriterium teilweise der Fall. Etwa 40 % der polnischen Testpersonen konnten eine Zeitlang in Gebieten mit standarddeutscher Realisierung der /r/-Laute verbringen. Bei den meisten von ihnen (aber nicht bei allen) beobachtete man häufigere Aussprache vokalisierter Varianten und weniger häufige Versuche das frikative [ʁ] zu artikulieren. Etwa ein Viertel ukrainischer Testpersonen meldeten Aufenthalte in Österreich an, die keinen Einfluss auf die konsonantische Aussprache hatten und nur ansatzweise die Tendenz zur Vokalisierung unterstützten.

11 Die in Niederschlesien wohnhaften Testpersonen waren Sprecher der aregionalen Variante des Polnischen (dazu mehr u.a. Tworek 2002).

12 Kenntnisse des Russischen sind in der Kropywnyzkyj-Region gang und gäbe.

3.3 Testtext und Methode der Analyse

Der für die Untersuchung präparierte Testtext war eine Kurzerzählung und hatte ungefähr die Länge von 2 500 Zeichen (inkl. Leerzeichen). Er umfasste alle relevanten Distributionen der /r/-Laute: postvokalische Stellungen im Auslaut und (inkl. <-*er*>-Suffixe, Präfixe, Post-/a/-Stellungen) und Inlaut (inkl. Stellungen nach langen und kurzen Vokalen) sowie prävokalische Stellungen im Auslaut und Inlaut (inkl. vor Vokalen unterschiedlicher Dorsalität, Labialität, Quantität und Qualität). Wiederholungen einiger distributiver Positionen ließen über die Stabilität gegebener Realisierungen schlussfolgern[13]. Alle Testpersonen konnten sich den Text im Vorfeld anschauen und wurden daraufhin gebeten ihn vorzulesen, was aufgenommen wurde. Für die Bewertung der Daten waren impressionistische auditive Eindrücke einzelner kompetenter Hörer maßgebend. Abgehört wurden die aufgenommen Texte von zwei Phonetikern (polnischsprachigen Germanisten). In den ganz seltenen strittigen Fällen wurde eine dritte Person um Entscheidung gebeten.

3.3 Ergebnisse der Analyse

An dieser Stelle wird aus Platzgründen lediglich über einige für die in früheren Kapiteln formulierte Problemstellung relevanten Ergebnisse berichtet. Die wichtigsten in der Untersuchung gesammelten Daten korrespondieren weitgehend mit bisherigen Ergebnissen, die in der Forschungsstelle für Phonetik der Universität in Breslau seit einigen Jahren hinsichtlich der Ausgangssprachen Polnisch und Ukrainisch sowie Italienisch, Tschechisch und Ungarisch gesammelt wurden[14]. Die folgende Tabelle illustriert die jeweilige Zahl der polnischen und ukrainischen Testpersonen, die Uvularisierungen[15] sowie standardmäßige Vokalisierungen konsequent, mehrheitlich, vereinzelt oder gar nicht realisiert haben.

13 Bei der Darstellung der Ergebnisse wird aber auf die distributiven Einflüsse aus Platzgründen verzichtet.

14 Es geht um Analysen, die in germanistischen Magisterarbeiten an der Universität in Breslau dargestellt worden sind. Die Autorinnen waren Anna Maria Smyrgała, Klaudia Gądek (vgl. auch 2019) und Anastasiia Liashuk.

15 Ohne es an dieser Stelle zu differenzieren, ob es sich um schwinglautartige oder frikative Variante handelt.

Tab. 2. Zahl der uvularisierenden und vokalisierenden Testpersonen

Zahl der TP / Realisierung	UVULARISIERUNGEN				VOKALISIERUNGEN			
	konseq	**mehrh**	**vereinz**	**keine**	**konseq**	**mehrh**	**vereinz**	**keine**
polTP	2	10	12	16	3	32	5	0
ukrTP	0	2	4	34	0	10	26	4

Der durchgeführten Analyse lassen sich folgende gerundete quantitative Daten hinsichtlich der polnischen und ukrainischen Testpersonen entnehmen:

- Der prozentuale Anteil konsequenter Uvularisierungen konsonantischer /r/-Formen beträgt für polTP 5 % und für ukrTP 0 %.
- Der prozentuale Anteil mehrheitlicher Uvularisierung konsonantischer /r/-Formen beträgt für polTP 25 % und für ukrTP 5 %.
- Der prozentuale Anteil vereinzelter Uvularisierung konsonantischer /r/-Formen beträgt für polTP 30 % und für ukrTP 10 %.
- Der prozentuale Anteil keiner Uvularisierung konsonantischer /r/-Formen beträgt für polTP 40 % und für ukrTP 85 %.
- Der prozentuale Anteil konsequenter Vokalisierung der /r/-Formen beträgt für polTP 8 % und für ukrTP 0 %.
- Der prozentuale Anteil mehrheitlicher Vokalisierung der /r/-Formen beträgt für polTP 80 % und für ukrTP 25 %.
- Der prozentuale Anteil vereinzelter Vokalisierung der /r/-Formen beträgt für polTP 12 % und für ukrTP 65 %.
- Der prozentuale Anteil keiner Vokalisierung konsonantischer /r/-Formen beträgt für polTP 0 % und für ukrTP 10 %.

4. Schlussfolgerungen und Postulate

Trotz des gleichen Interferenzpotentials des Polnischen und des Ukrainischen im untersuchten Bereich lassen sich leicht wahrnehmbare Unterschiede zwischen den beiden Ausgangssprachen in der Realisierung zielsprachiger deutscher /r/-Laute feststellen. Sowohl in Bezug auf Uvularisierung als auch Vokalisierung beweisen die gewonnenen Zahlen, dass die polnischen Testpersonen wesentlich häufiger ihre /r/-Laute mit dem standarddeutschen Sprechvorbild konform artikulieren. Dies ist größtenteils auf intensivere Kontakte der polTP mit realen gesprochenen deutschen Texten zurückzuführen. Zumal sind solche Kontakte mit österreichischen Dialekten des Deutschen

viel seltener als im Fall der ukrTP. Dennoch sind auch die polnischen Daten weitgehend unbefriedigend, was davon zeugt, dass die Didaktisierung der deutschen Aussprache das /r/-Phänomen nicht ausreichend sensibel ist und die phonetische Bewusstheit kaum entwickelt und pflegt. Höhere Quoten der Vokalisierung sind dagegen ein Zeichen für gewisse – bei der Uvularisierung kaum wahrnehmbare – Natürlichkeit dieser artikulatorischen Vereinfachungsform des /r/-Konsonanten. Die getesteten Personen dürfen wegen ihrer festen regionalen Verankerung nicht als vollständige Repräsentation für die polnischen und ukrainischen Tendenzen in der Aussprache der deutschen /r/-Laute gelten. Dennoch aber wäre wünschenswert in der DaF-Phonodidaktik entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, die die analysierte /r/-Aussprache in Bezug auf ihre Korrespondenz mit vorherrschenden standarddeutschen Formen optimieren würden. Die offensichtlichen Defizite in diesem Bereich können aus soziophonetischer Perspektive die Relation zwischen einem nicht-deutschsprachigen Sprecher und einem nativen deutschsprachigen Hörer erschweren, was den potenziellen Erfolg des interpersonalen Kommunikationsaktes unterschiedlich stark stören kann.

Aus rein wissenschaftlicher Perspektive ist dafür zu plädieren, derartige Untersuchungen fortzusetzen, was mehrere Daten zu sammeln und daraus resultierende Schlussfolgerungen zu relativieren ermöglicht. Wünschenswert wäre auch weitere Ausgangssprachen (mit anderen Realisierungsmodellen der /r/-Laute) in die Analysen zu involvieren, was das Phänomen vollständiger und komplexer erläutern lässt. Schließlich sind auch systematische Untersuchungen perzeptiver Bewertung der dem Standarddeutschen nicht entsprechenden /r/-Realisierungen durch deutsche Muttersprachler zu empfehlen. Die bisherigen Erkenntnisse (vgl. z.B. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2020: 175) lassen vermuten, dass solche Realisierungen als Störfaktor wahrgenommen werden, insbesondere durch diejenigen deutschsprachigen Hörer, die Uvularisierungen und übliche Vokalisierungen bei ihren Kommunikationspartnern erwarten.

Bibliographie

Celata, Chiara / Calamai, Silvia (Hrsg.) (2014): *Advances in Sociophonetics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Cirko, Lesław (2009): *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskryptywizmem a permisywizmem*. Wrocław: Atut.

Foulkes, Paul / Docherty, Gerard J. (2006): "The social life of phonetics and phonology". *Journal of Phonetics* 34, 409–438.

Foulkes, Paul / Scobbie, James J. / Watt, Dominic (2010): “Sociophonetics”. In: Gibbon, Fiona / Hardcastle, William J. / Laver, John (Hrsg.): *Handbook of Phonetic Sciences*. 2. Aufl. Oxford: Wiley-Blackwell, 703–754.

Gądek, Klaudia (2019): „Artikulation des /r/-Lautes bei italienisch- und polnischsprachigen DaF-Lernern. Analyse der Ergebnisse einer auditiven Untersuchung“. *Linguistische Treffen in Wrocław* 16, 237–247.

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2020): *Rhetorische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch (DaF). Wirkung und Verständlichkeit polnischer Studentinnen in der interkulturellen Hochschulkommunikation*. Berlin: Frank & Timme.

Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz Christian (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin / New York: de Gruyter.

Marotta, Giovanna (2014): “New parameters for the sociophonetic indexes. Evidence from the Tuscan varieties of Italian”. In: Celata, Chiara / Calamai, Silvia (Hrsg.): *Advances in Sociophonetics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 137–168.

Tworek, Artur (2002): „Das Regionale und das Überregionale in der Aussprachenorm des heutigen Polnischen“. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Langue – Communauté – Signification. Approches en Linguistique Fonctionnelle. Actes du XXVème Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 182–186.

Tworek, Artur (2012): *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*. Dresden / Wrocław: Quaestio / Neisse Verlag.

Tworek, Artur (2017): „Zur Artikulation und systeminternen Platzierung der /l/-Laute“. *Наукові записки. Філологічні науки* (Кропивницький) 154, 18–28.

Tworek, Artur (2018): „Artikulatorische Vielfalt des /r/-Phonems im heutigen Standarddeutschen“. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 42 (1), 124–137 (http://journals.umcs.pl/lsmll/article/view/6080/4908 Zugang: 20.12.2021)

Tworek, Artur (2019): „Was ist Soziophonetik?“. *Наукові записки. Філологічні науки* (Кропивницький) 175, 246–252.

Veith, Werner H. (2002): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Der Beitrag der kleinen Sprachen zum Fortschritt der Linguistik

Herausgegeben von Heinrich Siemens, Mark Louden, Göz Kaufmann

Sektionsbeschreibung

Minderheitensprachen, also Rückzugssprachen wie das Baskische, aber besonders Migrantensprachen wie deutsche oder italienische Varietäten in Nord- und Südamerika, stehen fast immer im Kontakt mit und in Konkurrenz zu anderen Sprachen. Dies führt dazu, dass Sprachwandelprozesse in solchen Sprachen häufig beschleunigt ablaufen. Man kann also sozusagen unter Laborbedingungen Erkenntnisse gewinnen, deren Erforschung für die allgemeine und germanistische Linguistik von größtem Interesse ist.

Wir haben uns in dieser Sektion zum einen Kleinsprachen wie etwa dem Zimbrischen, Alznerischen, Kaschubischen, dem Namdeutschen in Namibia, dem Barossadeutschen in Südaustralien, dem Niederdeutschen in Nordamerika und dem Pommerschen in Brasilien gewidmet. Zum anderen galt unser Interesse den mit sozioreligiösen Gruppen assoziierten Sprachen wie dem Pennsylvaniadeutschen der Amischen oder dem Plautdietschen der Mennoniten.

Anhand dieser Sprachen wurden grammatische Konstruktionen untersucht, die es im Standarddeutschen nicht oder nicht mehr gibt und die zeigen, wie wichtig es ist, auch diese kleinen Sprachen in der Forschung und im Rahmen der IVG-Tagungen zu berücksichtigen.

Heinrich Siemens, Mark Louden, Göz Kaufmann

Axiomatische Syntax

Heinrich Siemens (Bonn)

Abstract: Axiome sind die Grundsätze einer wissenschaftlichen Theorie. Einige der vorgestellten Axiome und ihre Hierarchien werden aus anderen Theorien entlehnt, etwa der Optimalitätstheorie oder Chomskys Minimalist Program. Sprachliche Variation innerhalb einer Sprache oder zwischen verschiedenen Sprachen ist auf den Konflikt sich widersprechender Axiome zurückzuführen. Im Mittelpunkt aber steht das Axiom, demzufolge sich von einem Kopf abhängige Phrasen auf beide Seiten des Kopfes verteilen. Insbesondere gilt: Kasustragende Phrasen sind kopffinal. Aus diesem Axiom lassen sich nicht nur die Wortfolgen der rigiden VO- und OV-Sprachen ableiten, sondern auch die Besonderheiten des Kontinental-Westgermanischen: Die Satzklammer und die absteigenden Indizes in der rechten Verbklammer. Um zu demonstrieren, wie mächtig die vorgestellten Axiome sind, werden zahlreiche von Greenbergs Universals aus ihnen abgeleitet.

Keywords: Axiom, Universals, Optimality theory, Minimalist Program, Antisymmetry, Kontinental-Westgermanisch, Plautdietsch

1. Axiome

Es gibt keine voraussetzungslose Wissenschaft. Axiome sind die Grundsätze einer wissenschaftlichen Theorie, die innerhalb dieses Systems nicht abgeleitet, sondern vorausgesetzt werden. Sie sollten logisch unabhängig sein, es sollte also keines aus den anderen hergeleitet werden können. In diesem Fall wäre es als Axiom entbehrlich und sollte als (aus den Axiomen abgeleitetes) Theorem formuliert werden. Das Ziel besteht darin, durch möglichst wenige Axiome möglichst viel ableiten und erklären zu können.

Greenberg spricht zwar nicht von Axiomen, sondern von „Universals“, doch auch er fordert: „In a certain sense we would prefer to have as few universals as possible, not as many. That is, we would like to be able to deduce them from as small a number of general principles as possible.“ (^{2}1966: 75)

In der Mathematik, für die seit der Antike Axiome aufgestellt wurden, können verschiedene Axiomensysteme nebeneinander bestehen. So kann man neben der antiken euklidischen Geometrie durch Variation der Axiome auch eine hyperbolische oder sphärische Geometrie festlegen. Die Frage, ob diese Axiomensysteme eine Wirklichkeit abbilden, stellt sich in der Mathematik nicht.

In den empirischen Wissenschaften – und zu diesen zählt auch die Linguistik – müssen Axiome und daraus abgeleitete Theoreme allerdings an Beobachtungen überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Sie bedürfen der empirischen Evidenz.

Wir fordern jedoch nicht, dass die Axiome widerspruchsfrei sind. Wären sie es, so könnte man durch formale Ableitung entscheiden, ob ein Satz grammatisch ist oder nicht, und zwar in allen Sprachen. Die Erfahrung lehrt allerdings, dass Konstruktionen nicht in jeder Sprache gleich grammatisch sind. Um diesem empirischen Befund gerecht zu werden, lassen wir Axiome zu, die sich widersprechen. Die verschiedenen Sprachen mit ihren jeweiligen Grammatikalitätsurteilen erklären sich dann durch das folgende

Meta-Axiom

(1) Sprachliche Variation innerhalb einer Sprache oder zwischen verschiedenen Sprachen ist auf den Konflikt sich widersprechender Axiome zurückzuführen.

Das hört sich sehr nach Optimality Theory an. Wenn ich nicht, wie Greenberg, von Universals rede, und auch nicht, wie die Optimality Theory, von Constraints, dann vor allem, um meinen Ehrgeiz zu unterstreichen, mit möglichst wenigen Axiomen auszukommen und trotzdem möglichst viel zu erklären. Dass ich diesem Anspruch im Vergleich zu Greenberg besser gerecht werde, demonstriere ich im Kapitel 8 dadurch, dass ich viele seiner Universals aus einem einzigen Axiom ableite. Auch die Optimality Theory leidet unter einer ausufernden Anzahl von Beschränkungen und dadurch bedingt sogar unter einer astronomischen Anzahl von deren Hierarchien.

Was ich mit meinem Beitrag intendiere, ist keine Alternative zur Optimality Theory, sondern die Vorstellung einiger Axiome, aus denen sich sehr viel ableiten lässt und die damit nach einer Reformulierung als Costraints sogar zur Akzeptanz der Optimality Theory beitragen könnten.

Dieser Beitrag wirkt nach dem paulinischen Gebot eklektizistisch: Prüfet aber alles, und das Gute behaltet. Es werden Universals, Constraints, Gesetze aus sehr unterschiedlichen Theorien und linguistischen Epochen zitiert und übernommen. Ein solcher Dialog ist gewollt. Behaghel (1932) zum Beispiel kam zu wichtigen Erkenntnissen, kann aber lange nicht alle Fragen zur Wortfolge beantworten. Kayne (1994) gelingt es, aus rein mathematischen Prinzipien (also a priori) ein mächtiges Werkzeug zu basteln, um universelle Grammatikalitätsurteile zu fällen, doch schießt er, wie wir sehen werden, über das Ziel hinaus und verkennt die Empirie, die durch die einzelsprachliche Parametrisierung, die Hierarchisierung der Axiome bzw. der Beschränkungen ins Spiel kommt.

Dieser Beitrag sieht sich ausgehend von Kayne (1994) als Variante von Chomskys (1995) Minimalismus, insbesondere mit dem für die Generative Grammatik damals neuen Ansatz der Ökonomie:

Ökonomie-Axiom der Bewegung (Chomsky 1995: 235)

(2) While Merge is costless for principled reasons, movement is not: the operation takes place only when forced (Last Resort).

Dieser Beitrag sieht sich darüber hinaus im Schnittpunkt verschiedener weiterer Konvergenzen:

- In Vikner et alii (2006) wird nach Gemeinsamkeiten der beiden 1993 entwickelten Theorien gesucht, Chomskys Minimalismus und der Optimality Theory.
- Schon Kayne (1994) hatte aus theoretischen Gründen für die Obsoleszenz des Specifiers plädiert. Was in früheren Versionen der Generativen Grammatik als Specifier-Position angenommen wurde, wird zunehmend als Kopf einer eigenen Phrase gesehen. Fasst man beispielsweise transitive Verben als $V_{D,D}$ auf (Zur Frage, ob die Komplemente des Verbs *DPs* oder *NPs* sind, kommen wir noch), so ist auch das Subjekt wie das Objekt innerhalb der *VP* in die Struktur eingebunden: Auch das Subjekt ist vom Verb abhängig, nicht mehr der Specifier der *VP*.

Den Höhepunkt dieses Beitrags bildet das Koromyslo-Axiom (Kapitel 3), mit dessen Hilfe viele syntaktische und morphosyntaktische Phänomene erklärt werden.

2. *Das Generalisierungs- und Behaghels Axiom*

Generalisierungs-Axiom

(3) Ist die überwiegende Mehrheit der Phrasentypen einer Sprache kopffinal bzw. kopfinitial, so sind es tendenziell alle.

Wir untersuchen die Gültigkeit dieses Axioms an den drei häufigsten Sprachtypen:

- OV-Sprachen wie Japanisch und Koreanisch haben ausschließlich Postpositionen und neigen zur Kopffinalität der *NP*.

– Rigide VO-Sprachen, also VSO-Sprachen, in denen das Verb am Satzanfang steht, wie etwa Arabisch und Hebräisch, haben auch ausschließlich Präpositionen und das Nomen geht seinem Komplement (Adjektiv, Genitiv etc.) voran.
– Für weniger rigide VO-Sprachen, in denen das Subjekt häufig vor dem Verb steht, also für SVO-Sprachen (auf die wir in Kapitel 3 näher eingehen), gilt die Voraussetzung dieses Axioms nur eingeschränkt, folglich rechnen wir auch nicht notwendig mit einer einheitlichen Kopfposition. In der Tat können in solchen Sprachen auch regelmäßig Postpositionen auftreten, wie etwa in den SVO-Sprachen Finnisch, Estnisch oder Guarani.

Die Wortfolge der beiden erstgenannten Sprachtypen ist also trivial und erschließt sich allein aus dem Axiom (3). Gegenstand dieses Beitrags sind schwerpunktmäßig die Sprachen und Phrasentypen, in denen sich die Wortfolge deutlich weniger vorhersagbar verhält.

Axiom der wachsenden Glieder (Behaghel 1932: 6)

(4) Von zwei Satzgliedern geht, soweit möglich, das kürzere dem längeren voraus.

Zu den ökonomischen Hintergründen dieses Behaghel-Axioms vgl. Siemens 2014: 8 f. Eine wichtige Bestätigung findet dieses Axiom beispielsweise im Kontinental-Westgermanischen, wenn ein Verb ein direktes und ein indirektes Objekt regiert. Unabhängig davon, welche Reihenfolge der Objekte ansonsten favorisiert wird, steht ein Pronomen immer vor einer komplexeren Nominalphrase.

Wir demonstrieren nun das Meta-Axiom (1) anhand des Konflikts zwischen den Axiomen (3) und (4):

Das Komplement eines Nomens kann sehr vielgestaltig sein. In einigen Sprachen (Kontinental-Westgermanisch, Slavisch etc.) gehen Adjektive oder Zahlwörter dem Nomen voraus, während potentiell beliebig komplexe Komplemente (Genitiv-*NP, PP* etc.) ihm folgen:

(5) der letzte Atemzug, die besten Absichten
(6) das siebente Siegel, die sieben Samurai
(7) Szenen einer Ehe, das Lächeln einer Sommernacht
(8) Licht im Winter, Herz aus Glas, Nausicaä aus dem Tal der Winde

Auch wenn nicht jede Genitiv-*NP* oder *PP* (wie etwa *aus Glas*) länger ist als ein durchschnittliches Adjektiv oder Zahlwort, so können sie durch Rekursion beliebig komplex werden, da sie ja selbst eine *NP* sind oder eine solche enthalten. So enthält in (8c) die *PP aus dem Tal der Winde* selbst wiederum eine

Genitiv-*NP*. Die Asymmetrie zwischen Adjektiven und Zahlwörtern einerseits und komplexeren Komplementen des Nomens andererseits lässt sich mit dem Behaghel-Axiom (4) begründen, sie steht aber in eklatantem Widerspruch zum Generalisierungs-Axiom (3). Um dieses Argument gegen Kritik zu feien, müsste man allerdings Behaghels Begriff der Länge genauer definieren.

3. Das Linear Correspondence Axiom

Richard S. Kayne hat einen Vorschlag unterbreitet, wie man aus grundlegenden mathematischen Relationen, also a priori, Rückschlüsse auf die Grammatikalität von Wortfolgen ableiten kann. Dazu betrachten wir einen Strukturbaum und die Abbildung *d*, die die Hierarchie dieses Baumes auf eine Ordnung der Terminalknoten, auf eine Wortfolge, projiziert.

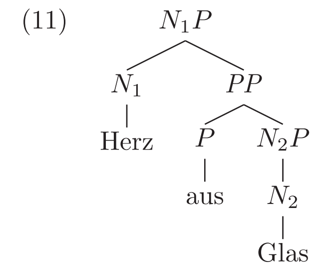
Definitionen

(9) Seien *X* und *Y* Nichtterminalknoten eines Strukturbaumes. *X* c-kommandiere *Y* asymmetrisch genau dann, wenn gilt: *X* c-kommandiert *Y,* aber nicht umgekehrt.
Seien *d(X)* die von *X* dominierten Terminalknoten. Für alle Nichtterminalknoten *X, Y,* jedes $x \in d(X)$ und jedes $y \in d(Y)$ gelte $x<y$ genau dann, wenn gilt: *X* c-kommandiert *Y* asymmetrisch.

Linear Correspondence Axiom (LCA) (Kayne 1994: 6)

(10) Universalgrammatische Wortfolgen sind genau diejenigen, für die die Relation $<$ eine Ordnung auf der Menge der Terminalknoten definiert, d. h.:
(i) Transitivität: Aus $x<y$ und $y<z$ folgt $x<z$,
(ii) Asymmetrie: Es gilt für kein *x, y* gleichzeitig $x<y$ und $y<x$,
(iii) Totalität: Es gilt stets $x<y$ oder $y<x$ oder $x=y$.

Wir demonstrieren das LCA am Strukturbaum von (8b):



Der Strukturbaum enthält folgende Paare von asymmetrischem c-Kommando: (N_1, P), (N_1, N_2 P), (N_1, N_2), (P, N_2). Sie werden projiziert auf Herz<aus, Herz<Glas und aus<Glas, eine Ordnung auf der Menge der Terminalknoten: „Herz aus Glas“ ist eine grammatische Wortfolge für eine *NP*.

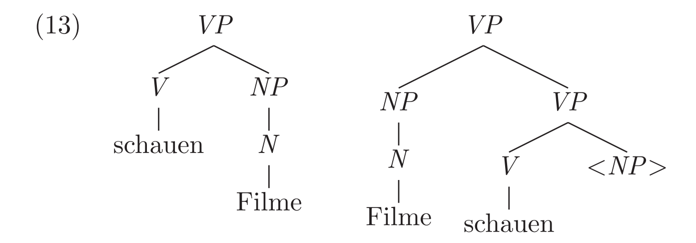
LCA-kompatible Strukturen sind zwischen X-Bar- und Bare Phrase Structures einzuordnen. Einerseits wird die Differenz zwischen *XP* und *X’* aufgehoben, andererseits hält Kayne an Phrasen als Projektionen des Kopfes fest. Sofern der Phrasenknoten nicht durch eine Adjunktion verdoppelt wird (also aus zwei Segmenten einer Kategorie besteht, siehe die *VP* im Bsp. (13)), wird die *X’*-Ebene eliminiert. Doch um die Asymmetrie zu retten, werden nichtverzweigende Knoten zugelassen (N_2P im Bsp. (11)). Man kann diesen Ansatz als eine Spielart des Minimalist Program sehen. Da sich bisher jedoch noch keine Einigung darüber abzeichnet, wie man die Phrasen in der Bare Phrase Structure bezeichnen sollte (und ob überhaupt), verwende ich zur Erleichterung der Lektüre die tradierten Phrasenbezeichnungen, wie man sie bereits aus der X-Bar-Zeit kennt. Diese pragmatische Entscheidung ist vom minimalistischen Standpunkt aus jedoch keineswegs ideal.

So beeindruckend das LCA ist, so schießt Kayne doch über das Ziel hinaus, wenn er folgert, dass alle Phrasen kopfinitial sind. Wir nehmen dieses Axiom unter Vorbehalt in unsere Sammlung auf, verweisen jedoch darauf, dass es in der Hierarchie ganz weit unten steht und nur zur Anwendung kommt, wenn kein anderes Axiom greift. Sollte sich herausstellen, dass es überhaupt nie zum Zuge kommt, weil es immer wichtigere Prinzipien gibt, können wir es ersatzlos streichen.

Axiom der Kopfinitialität (Kayne 1994)

(12) Alle Phrasen sind kopfinitial.

Wie Kayne zu Recht argwöhnt, droht von den OV-Sprachen Ungemach, so dass er explizit auf das Japanische eingeht und rekonstruiert, dass Komplemente, die scheinbar dem Kopf vorangehen, durch Adjunktion an diese Stelle bewegt worden sein müssen. Wir demonstrieren diese Vorgehensweise, indem wir für den Augenblick mit Kayne annehmen, dass auch infinite Verbphrasen kopfinitial sind und das Objekt links adjungiert wird:



Bei längeren Sätzen einer OV-Sprache bedeutet das aber, dass ziemlich viel Material bewegt wird, was eindeutig gegen Chomskys Ökonomie-Axiom (2) verstößt. Hinzu kommt, dass in OV-Sprachen durch die Bewegungen alle potentiellen Landepositionen belegt werden, auch im Falle der *CP*: Die Konjunktion steht wie alle anderen Köpfe am Ende, das umfangreiche Komplement wird nach vorn bewegt. Wie Takita (2009) jedoch zeigt, kann man im Japanischen durchaus eine *VP* aus der *CP* extrahieren und in den Matrix-Satz vorziehen, was nach Kayne mangels Landeplatz allerdings ausgeschlossen ist.

Im Gegensatz zu vielen anderen linguistischen Theorien hat Kaynes Ansatz den großen Vorteil, falsifizierbar zu sein. Und er ist – in seiner zugespitzten Formulierung, dass der Kopf stets seinem Komplement vorausgeht – widerlegt worden, doch die Gültigkeit des LCA hat sich damit keineswegs erledigt. Wie ich in Siemens (2014: 33 f.) zeige, ist die Rektionsrichtung keineswegs universalgrammatisch festgelegt, sondern, so wie man das vor Kayne schon sah, Gegenstand einzelsprachlicher Parametrisierung. Man kann nämlich, ausgehend von einer gegebenen Ordnung $<$ der Terminalknoten, die Teilstruktur, die an einem Knoten *X* hängt, durch den folgenden Trick spiegeln, ohne dass das LCA darunter leidet:

(14) $$x \prec y \quad := \quad \begin{cases} y < x, & \text{falls } X \text{ sowohl } x \text{ wie } y \text{ dominiert} \\ x < y, & \text{andernfalls} \end{cases}$$

Damit wird jedoch aus dem starren Baum ein freies Mobile und es muss für jeden Phrasentyp (oder sogar Subtyp in Abhängigkeit von der Beschaffenheit des Komplements) einzeln festgelegt werden, ob die Reihenfolge *AdjuXP–X–CompX* oder *CompX–X–AdjuXP* gilt.

Dies scheint ein Rückschritt gegenüber der stringenten Struktur Kaynes zu sein, doch letztlich läuft es nur auf eine Umformulierung hinaus. Jeder Frage, wann das Komplement dem Kopf vorangeht, entspricht bei ihm die Frage, wann das Komplement vor den Kopf adjungiert wird.

Die bisherigen Axiome wurden unterschiedlichen Theorien entlehnt. Nun folgt als Mittelpunkt dieses Beitrags ein Axiom, das die rigiden OV- und

VO-Sprachen als Trivialfälle umfasst, das vor allem aber die Eigenheiten des Kontinental-Westgermanischen zu erklären vermag.

4. Das Koromyslo-Axiom

Ein Koromyslo ist ein hölzernes Tragjoch, das über die Schulter gelegt wird und mit dessen Hilfe zwei Wassereimer oder andere Gewichte getragen werden. Das folgende Axiom verdient wie kein anderes die Bezeichnung, denn das griechische Wort *Axiom* geht auf *Axios* zurück, das *ausgleichend, auf einer Balkenwaage gleich viel wiegend* heißt (übertragene Bedeutung: *wertvoll, würdig*).

Koromyslo-Axiom

(15a) Hängen von einem Kopf mehrere Phrasen ab, so verteilen sich diese auf beide Seiten des Kopfes.
(15b) Hat ein als Kopf dienender Wortstamm Affixe und ein Komplement, so verteilen sich diese auf beide Seiten des Kopfes.

Theorem

(16) Kasustragende Phrasen sind kopffinal.

Theorem (Greenbergs ([2]1966) Universal 41)

(17) If in a language the verb follows both the nominal subject and nominal object as the dominant order, the language almost always has a case system.

Baut man Affixe auf geeignete Weise als eigene Knoten in den Strukturbaum ein, so folgt (15b) möglicherweise aus (15a) und ist dann entbehrlich.

Der Grund für die Gültigkeit des Koromyslo-Axioms ist intuitiv einleuchtend: Folgt auf den Kopf funktionales morphologisches Material, so ist da – informell gesprochen – tendenziell zu wenig Platz für das Komplement und dieses muss daher dem Kopf vorausgehen. Die Last ist leichter zu tragen, wenn sie sich auf die beiden Seiten des Joches verteilt.

Das Koromyslo-Axiom ist ein wichtiges Korrektiv zum Generalisierungs-Axiom (3) und zu Kaynes Axiom der Kopfinitialität (12).

Nach Kayne würde man nur VO-Sprachen erwarten. Englisch und Kreolsprachen haben (so gut wie) keine Flexionsmorphologie. Das Englische ist analytischer geworden als die meisten anderen indogermanischen Sprachen, und fast alle Phrasentypen sind kopfinitial geworden. Es gibt kaum morphologisches Material, das auf den Kopf folgt, daher sind Englisch und (andere)

Kreolsprachen keine Gegenbeispiele für das Koromyslo-Axiom (15), sondern folgen aus Kaynes Axiom (12).

Die Gültigkeit des Koromyslo-Axioms ist nicht überraschend für OV-Sprachen mit (flektierenden oder agglutinierenden) Kasussystemen. SOV ist weltweit der häufigste Sprachtyp (vgl. Tomlin 1986: SOV 45 % vs. SVO 42 %, und Dryer 2013: SOV 48 % vs. SVO 41 % der sechs logisch möglichen Ordnungen von S, O und V).

OV ist der häufigste Typ unter den agglutinierenden Sprachen: Japanisch, Koreanisch, Mongolisch, den Turksprachen, den dravidischen Sprachen, Baskisch, vielen Sprachen der amerikanischen Urbevölkerung. Sie alle belegen die Gültigkeit des Koromyslo-Axioms.

Die hochsynthetischen indogermanischen Sprachen (Sanskrit, Latein, Altgriechisch, Persisch etc.) sind ein noch besserer Beleg für die Gültigkeit des Koromyslo-Axioms, da sie eine sehr freie Wortfolge zeigen, und doch deutlich OV favorisieren, obwohl sie auch anders könnten.

Es gilt jedoch nicht allgemein, dass Wortstämme ohne Suffixe kopfinitial sind, sonst dürfte es keine Postpositionen geben, da Post-/Präpositionen in der Regel nicht flektiert werden. Nach dem Generalisierungs-Axiom hingegen erwarten wir in OV-Sprachen Postpositionen und es gibt meines Wissens tatsächlich keine OV-Sprachen mit Präpositionen im engeren Sinne, sondern nur solche mit Postpositionen.

Das Koromyslo-Axiom gilt unabhängig vom Sprachtyp und ist viel spezifischer als die Tatsache, dass fast alle Phrasentypen in VO-Sprachen kopfinitial und in OV-Sprachen kopffinal sind. Theorem (16) besagt z. B., dass kasustragende Phrasentypen in Abweichung vom Generalisierungs-Axiom überraschenderweise sogar in VO-Sprachen kopffinal sein können.

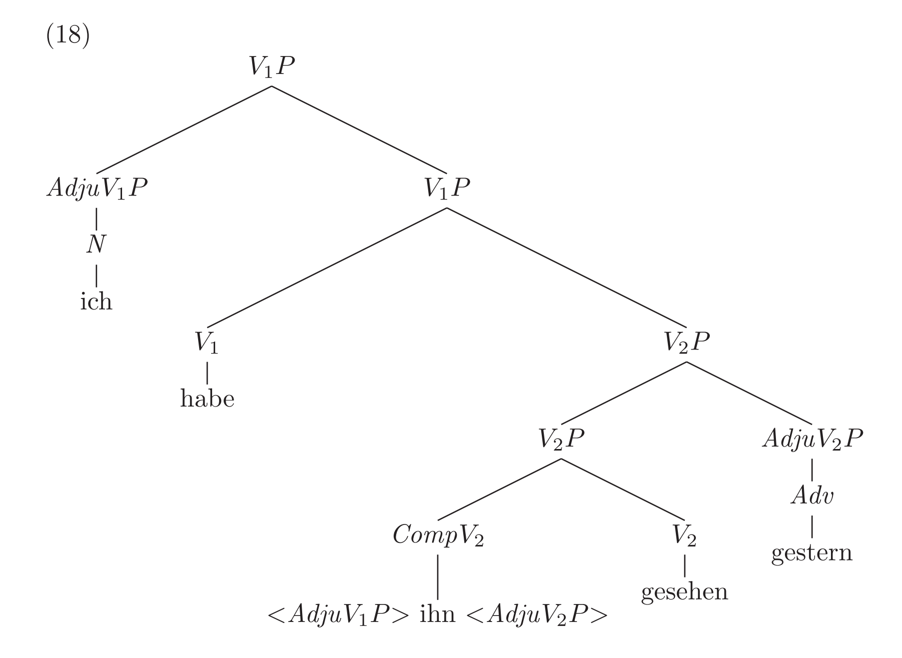
Die interessantesten Anwendungsfälle für das Koromyslo-Axiom sind die SVO- und die Verbzweit-Sprachen, also auch das Kontinental-Westgermanische. Es gilt nach der konventionellen Typologie als VO-, in der Generativen Grammatik jedoch häufig als OV-Sprache. Beide Sichtweisen sind richtig, aber beide nur zur Hälfte. Dem Axiom (15) und dem daraus abgeleiteten Theorem (16) zufolge sind die kasustragenden Phrasentypen (*DP, AP, NP,* infinite *VP*) kopffinal, die anderen (*PP, CP,* finite *VP*) nehmen wir mit Kayne als kopfinitial an: Präpositionen, Kon-/Subjunktionen und finite Verben haben keine Kasussuffixe, die Flexionssuffixe der finiten Verben (und in einigen Varietäten der Subjunktionen) fallen nach dem starken Abbau synthetischer Verbformen (im Vergleich etwa zu den alten idg. Sprachen) offenbar nicht mehr ins Gewicht.

Wenn ich von einer (in)finiten Verbphrase spreche, so meine ich eine Phrase mit einer (in)finiten Verbform als Kopf. Das finite Verb ist von Anfang an finit und verbleibt – mit der möglichen Ausnahme im Verbalkomplex – in situ, wird also nicht in andere Kopfpositionen, etwa *C,* bewegt.

Man beachte, dass ich im Gegensatz zu vielen Autoren mit *DP* nicht das meine, was man früher *NP* nannte. In den meisten Fällen besteht die *DP* nur aus einem intransitiven Determiner *D*. Im Kapitel 6 wird jedoch *D* durch den Possessor, eine Dativ-*NP*, als Komplement ergänzt.

Wir erhalten somit für *PP, CP,* finite *VP* die Reihenfolge *AdjuXP–X–CompX* und für *DP, AP, NP,* infinite *VP* die Reihenfolge *CompX–X–AdjuXP*.

Nehmen wir als Beispiel einen Satz mit finiter Verbphrase V_1P und untergeordneter infiniter Verbphrase $V_2P = CompV_1$ (vgl. Siemens 2014: 55):
Wir erhalten als unmittelbare Folge des Koromyslo-Axioms das wichtigste Alleinstellungsmerkmal des Kontinental-Westgermanischen: die Verbklam-



mer aus V_1 und V_2 mit dem Komplement des Vollverbs als Mittelfeld (hier ohne seine interne Struktur dargestellt) und den beiden optionalen Adjunktpositionen als Vor- bzw. Nachfeld. Aus minimalistischen Gründen fällt jedoch jeweils eine Ebene (das obere Segment der V_iP) weg, falls Vor- oder Nachfeld unbesetzt bleiben:
Als $CompV_2$, $CompV_3$ etc. kann man nun weitere (ebenfalls kopffinale) infinite V_iP einfügen. Dadurch erhält man die absteigenden Indizes in der rechten Verbklammer (vgl. Siemens 2013). Ein plautdietsches und standarddeutsches

(19)

```
            V1P
          /     \
        V1       V2P
        |       /    \
       hab  CompV2    V2
              |        |
              N     gesehen
              |
             ich
```

Beispiel, das Subjekt ist im Vorfeld adjungiert, das Mittelfeld ist phonetisch leer (Es enthält den Ursprungsort des Subjekts):

(20)									
	Pld.:	Hee	$saul_1$	<hee>	$sette_6$	$bliewe_5$	$deawe_4$	$jewullt_3$	$habe_2$
	SD.:	Er	$soll_1$	<er>	$sitzen_6$	$bleiben_5$	$dürfen_4$	$gewollt_3$	$haben_2$

Die Nebensatzstellung, die man gelegentlich als Argument dafür anführt, dass das Kontinental-Westgermanische eine OV-Sprache sein soll, erhält man übrigens, indem man nicht, wie soeben mit dem Subjekt geschehen, das am tiefsten eingebettete $CompV_{max}$ (oder Teile daraus) an V_1P adjungiert, sondern das untere Segment von V_2P (sofern vorhanden). Diese Aktion wird etwa durch Einbettung der V_1P als Komplement einer *CP* mit einer Subjunktion als Kopf ausgelöst (Siemens 2014: 66 f.):

> Der Verbletztsatz ist ja in meinem Ansatz auch ein Verbzweitsatz. Er entsteht, wenn eine Subjunktion, ein Relativpronomen oder ein *Wh*-Element eine *Comp*-Adjunktion in V_1P auslöst. Die charakteristischste (Parsing-bedingte) Eigenschaft des kwg. Satzes ist die Satzklammer. Dadurch, dass die Subjunktion etc. nun links steht, ist das finite Verb hier entbehrlich. Die Subjunktion etc. ersetzt es in der Funktion der linken Satzklammer und weist ihm eine neue Aufgabe zu: die rechte Satzklammer. Das ist die Motivation für die *Comp*-Adjunktion in V_1P. Mit der Topikalisierung des Komplements des finiten Verbs V_1 ist die Klammer aus finitem Verb und – falls vorhanden – dem infiniten Verbalkomplex, die zusammen die Grenzen des Hauptsatzes markieren, zerstört. Das finite Verb, das die Klammer des Hauptsatzes öffnet, steht nun (ohne bewegt worden zu sein) am Ende und schließt die Klammer des Nebensatzes.

Mit diesem Ansatz kommen wir bei Verberstsätzen ganz ohne, bei Verbzweit- und Verbletztsätzen mit je einer Bewegung, und zwar mit einer Adjunktion einer Phrase an eine Phrase (die V_1P), aus. Dies ist das absolute Minimum an

erforderlichen Bewegungen, wenn man alle drei Satztypen auf eine gemeinsame Basis zurückführen will (vgl. Siemens 2014: 57). Damit ist Chomskys Ökonomie-Axiom erfüllt, auch wenn im dritten Fall zwar nur eine einzige Bewegung einer einzelnen Konstituente vorliegt, diese allerdings sehr umfangreich sein kann. Bezeichne K eine Konstituente aus $CompV_1$ und $CompV_1\backslash K$ das um dieses K verminderte Komplement:

(21)	Verberstsatz:		V_1	$CompV_1$
	Verbzweitsatz:	K	V_1	$CompV_1\backslash K$
	Verbletztsatz:	$CompV_1$	V_1	$<CompV_1>$

5. *Verbalkomplexe*

Behaghels Axiom der wachsenden Glieder (4) liefert auch eine gute Erklärung dafür, dass die Verben eines Verbalkomplexes nicht immer in der strukturellen Verschachtelungsanordnung vorkommen, sondern in den kontinentalwestgermanischen Sprachen eine große Vielfalt an Varianten aufweisen (Für das Plautdietsche vgl. Kaufmann (2007)).

Das Standarddeutsche etwa hält sich möglichst an Chomskys Ökonomie-Axiom der Bewegung (2) und belässt es bei der Schachtelstruktur und der absteigenden (Nebensatz-)Verbfolge $V_3V_2V_1$ (oder zieht höchstens das Hilfsverb weiter vor: $V_1V_3V_2$), jedoch hat die umgekehrte aufsteigende Reihenfolge $V_1V_2V_3$, wie Bach et alii (1987: 19) zeigen, Vorteile beim Parsing schwieriger Konstruktionen, wie etwa bei zwei ineinander verschachtelten ACIs: Die niederländische Wortfolge war bei den durchgeführten Versuchen leichter zu verstehen als die standarddeutsche:

(22) Hans hat die Kinder Anna die Kühe melken sehen lassen
Henk heeft de kinderen Anneke de koeien laten zien melken

Häufig wird die Variation innerhalb des Verbalkomplexes durch Verb Raising oder Verb Projection Raising erklärt. Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen in Siemens 2014: 108 ff. ist die Beobachtung, dass die am tiefsten eingebettete *VP* mit allen ihren Komplementen (hier: *er em Karajan en arie vorsinge*) in ihrer Wortfolge immer die gleiche ist. Diese lasse ich im Gegensatz zu den Anhebungsmodellen daher unangetastet. Wie man sieht, erhält man alle folgenden zürichdeutschen Varianten, indem man nur die Verben V_1 und V_2 in die am tiefsten eingebettete *VP* vorzieht.

(23)

das er	wil	chöne	em Karajan			en arie			vorsinge
das er	wil		em Karajan		chöne	en arie			vorsinge
das er	wil		em Karajan			en arie		chöne	vorsinge
das er			em Karajan	wil	chöne	en arie			vorsinge
das er			em Karajan	wil		en arie		chöne	vorsinge
das er			em Karajan			en arie	wil	chöne	vorsinge

Die in Siemens 2014: 108 ff. vorgestellte (und mit Kaynes LCA kompatible) Verbaladjunktion bietet im Vergleich zu anderen Rekonstruktionen der Variation im Verbalkomplex einige Vorteile:

- Es werden alle in kwg. Varietäten vorkommenden Konstruktionen erzeugt; und es werden keine Strukturen erzeugt, die in allen kwg. Varietäten ungrammatisch sind.
- Die Unterscheidung in Bewegung von Verben oder Verbprojektionen entfällt: Es gibt nur Kopf-an-Kopf-Adjunktionen von Verben.
- Auch die Zwischenschritte mehrfacher Verbaladjunktion sind (wenn auch nicht in allen kwg. Varietäten) grammatisch und LCA-verträglich.
- Sehen wir die am tiefsten eingebettete *VP* als immobile Grundstruktur, so kann man das Vorziehen der im Vergleich zu dieser *VP* kürzeren funktionalen Verben mit Behaghels Axiom (4) erklären. Die Parsing-Vorteile sind wichtiger als Chomskys Ökonomie-Axiom. In welchem Maße, das unterscheidet die kwg. Varietäten: Die Variation folgt aus dem Konflikt der beiden Axiome Behaghels und Chomskys.

6. *Die Possessiv*-NP

Eine weitere Anwendung des Theorems (16) ist die Possessiv-*NP*.

Die häufigste Possessionszuschreibung im Plautdietschen ist Dat+Poss, bestehend aus dem Possessor im Dativ und dem Possessivdeterminer Poss (vgl. Siemens 2016). Diese Konstruktion ist auch „seit Langem im gesamten deutschen Sprachraum nachweisbar", gilt „aber eigenartigerweise nicht als standardsprachlich". (Duden-Grammatik 2009: § 1275)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, diese Struktur zu analysieren, ich stimme mit Koptjevskaja-Tamm (2003: 625) „The most frequent structural P[ossessive] *NP* type in Europe shows dependent-marking" (dependent = Possessor) und Zifonun (2003: 116) überein: „In den europäischen Sprachen

überwiegt nun aber insgesamt [. . .] dependent marking; bei den germanischen Sprachen ist es die einzig mögliche Markierungsform.“ Das bedeutet, dass der Possessivdeterminer Poss mit dem Possessor assoziiert ist, nicht mit dem Possessum (dem Kopf der gesamten Possessiv-*NP*):

(24) Pld: [$_{NP}$ [$_{DP}$ dem Maun siene] [$_{AP}$ dem Maun true] Fru]
SD: [$_{NP}$ [$_{DP}$ dem Mann seine] [$_{AP}$ dem Maun treue] Frau]

Im Gegensatz zum heutigen Englisch können in kontinental-westgermanischen Sprachen sowohl der Determiner als auch das Adjektiv eine Dativ-*NP* regieren. In beiden Fällen erhalten wir die gleiche Projektion [$_{XP}$ [dem Maun] *X*] mit dem Determiner/Adjektiv *X* als Kopf, der dem Theorem (16) zufolge dem Komplement folgt.

Im Rahmen der Wortgruppenflexion tragen alle Phrasen innerhalb der übergeordneten *NP* gemeinsam die Flexionsaffixe, sofern sie nicht bereits einen Kasus tragen (im Bsp.: [dem Mann]). Steht also das Possessum-Nomen etwa im Genitiv oder Dativ, so auch das Possessivum Poss und das Adjektiv:

(25) Pld: [$_{NP}$ [$_{DP}$ dem Maun siene] [$_{AP}$ dem Maun true] Fru]
SD: [$_{NP}$ [$_{DP}$ dem Mann seiner] [$_{AP}$ dem Maun treuen] Frau]

Daraus folgt keineswegs, dass Poss mit dem Possessum statt mit dem Possessor eine Konstituente bildet: *[dem Mann] [seiner Frau], wie diese Konstruktion gelegentlich rekonstruiert wird, denn *seine(r)* und *Frau* folgen in (24) und (25) gar nicht aufeinander, sondern werden durch die *AP* unterbrochen.

7. Pronominaladverbien

Pronominaladverbien sind Komposita aus dem Pronomen *hier, da(r)* oder *wo(r)* mit einer Präposition (vgl. Siemens 2014: 141 ff.). Doch weshalb steht die Präposition unerwarteterweise nach dem Pronomen? Da sie beide etwa gleich kurz sind, kann man scheinbar nicht mit Behaghel argumentieren.

Wir kommen der Sache näher, wenn wir das Plautdietsche betrachten. Hier kann man wie im Standarddeutschen die Formen *doa+too, doa+von, doar+opp* („da+zu, da+von, dar+auf“) etc. bilden (und darüber hinaus *doa+weajen, doar+ohne, doa+mank* „deswegen, ohne das, dazwischen/darunter im Sinne von engl. *among*“), doch überraschenderweise gibt es keine

Entsprechung zu *wo+zu, wo+von, wor+auf* etc., sondern es heißt stattdessen: *too waut, von waut, opp waut, weajen waut, ohne waut* etc.

Der Unterschied besteht darin, das *doa(r)/da(r)* als Korrelatpronomen mit einer koreferentiellen *CP* oder einem Relativsatz dienen kann, *woo(r)/wo(r)* hingegen nicht:

(26)	Pld:	Etj weet nuscht	[doa]$_k$von,	[daut see ahm sitt]$_k$
	SD:	Ich weiß nichts	[da]$_k$ von,	[dass sie ihn sieht]$_k$
	Pld:	Etj weet nuscht	[doa]$_k$von,	[waut see sitt]$_k$
	SD:	Ich weiß nichts	[da]$_k$ von,	[was sie sieht]$_k$

Damit haben wir hier den Fall, dass zwei Phrasen von der Präposition abhängen, die nach dem Koromyslo-Axiom die Präposition in die Mitte nehmen, und nun kann man doch noch mit Behaghel dafür argumentieren, dass das Pronomen, und nicht der Satz links an die Präposition adjungiert wird.

Dass es im Standarddeutschen auch Pronominaladverbien mit *wo(r)* gibt, kann man nun wiederum mit dem Generalisierungs-Axiom erklären: Die Pronominaladverbien mit *wo(r)* werden genauso gebildet wie die mit *da(r).*

8. Greenbergs Universals

In diesem Beitrag wurden lediglich einige Axiome aufgeführt, die eher technische Aspekte der Wortfolge betreffen. Was hier keine Berücksichtigung findet, sind Axiome, die etwa Thema-Rhema-Fragen, Theta-Rollen oder Kongruenz etc. tangieren. Dieser Beitrag soll also nur einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie man Fragen der Wortfolge aus geeigneten Axiomen ableiten kann, die fundamentaler sind als beispielsweise Greenbergs Universals. Die hier vorgestellte Sammlung von Axiomen ist also keineswegs als abschließend zu verstehen. Aber selbst aus diesen wenigen Axiomen lassen sich viele Universals ableiten. Beispielsweise aus dem Generalisierungs-Axiom (3):

Theorem (Greenbergs Universal 2)

(27) In languages with prepositions, the genitive almost always follows the governing noun, while in languages with postpositions it almost always precedes.

Theorem (Greenbergs Universal 3)

(28) Languages with dominant VSO order are always prepositional.

Theorem (Greenbergs Universal 4)

(29) With overwhelmingly greater than chance frequency, languages with normal SOV order are postpositional.

Theorem (Greenbergs Universal 7)

(30) If in a language with dominant SOV order there is no alternative basic order, or only OSV as the alternative, then all adverbial modifiers of the verb likewise precede the verb. (This is the 'rigid' subtype of [SOV].)

Theorem (Greenbergs Universal 13)

(31) If the nominal object always precedes the verb, then verb forms subordinate to the main verb also precede it.

Theorem (Greenbergs Universal 16)

(32) In languages with dominant order VSO, an inflected auxiliary always precedes the main verb. In languages with dominant order SOV, an inflected auxiliary always follows the main verb.

Theorem (Greenbergs Universal 17)

(33) With overwhelmingly more than chance frequency, languages with dominant order VSO have the adjective after the noun.

Theorem (Greenbergs Universal 18)

(34) When the descriptive adjective precedes the noun, the demonstrative and the numeral, with overwhelmingly more than chance frequency, do likewise.

Neben meinem Theorem (16) sind auch Greenbergs Universals in ihrer Gesamtheit ein Beleg dafür, dass im Allgemeinen das Nomen der Kopf einer Phrase wie *Das siebente Siegel* ist, weil es da zu finden ist, wo man strukturell den Kopf der Phrase erwartet. Hat der Determiner ein Genus, so wird dieses vom Nomen bestimmt, ein weiterer Grund dafür, dass das Nomen der Kopf ist. Nur im Englischen kann man dafür argumentieren, dass alle Phrasen kopf-initial sind und der Determiner genusneutral ist, dass daher auch die Phrase *The Seventh Seal* als *DP* mit dem Determiner als Kopf rekonstruiert werden kann. Eine Verallgemeinerung dieses Konzepts über das Englische hinaus erscheint nicht sinnvoll.

Rekonstruiert man Fragepartikel oder -affixe als Kopf einer übergeordneten Phrase, so folgt aus dem Generalisierungs-Axiom (3) auch das

Theorem (Greenbergs Universal 9)

(35) With well more than chance frequency, when question particles or affixes are specified in position by reference to the sentence as a whole, if initial, such elements are found in prepositional languages, and, if final, in postpositional.

Auf Greenbergs Universal 41 bin ich bereits im Zusammenhang mit dem Koromyslo-Axiom eingegangen.

9. Schlussbetrachtungen

Ausgangspunkt dieses Beitrags war mein Vorsatz, das in meiner Plautdietsch-Grammatik (Siemens 2012) zunächst ausgesparte Syntax-Kapitel nachzutragen. Sehr schnell stellte sich damals heraus, dass man eine plautdietsche, niederdeutsche, deutsche oder friesische Syntax nur im kontinentalwestgermanischen Rahmen schreiben kann, wenn man den Anspruch erhebt, nicht nur beschreiben, sondern verstehen und erklären zu wollen. Einen ersten Schritt in diese Richtung ging ich mit meinen Prolegomena (Siemens 2014). Ein weiterer Schritt war die Untersuchung der Dativ-Possessiv-Konstruktion im Plautdietschen und darüber hinaus (Siemens 2016).

In diesem Beitrag gehe ich nun noch einen großen Schritt in diese Richtung weiter, nehme den Anspruch, den wir mit unserer Sektion erheben, sehr ernst und suche nach Möglichkeiten, ausgehend von der Betrachtung einer kleinen germanischen Sprache zum Fortschritt in der Linguistik beizutragen.

Ist es nicht sinnvoller, solche Betrachtungen an Standardsprachen vorzunehmen, am besten gleich am Englischen, und sei es auch nur, um ein größeres Publikum zu erreichen? Die Dativ-Possessiv-Konstruktion gibt es im Englischen schon seit Jahrhunderten nicht mehr und im Deutschen hat sie die Ebene des Nonstandards nie verlassen. Und im Englischen kann ein Determiner oder ein Adjektiv keine *NP* regieren. Es liegt also nahe, solche Phänomene am deutschen Nonstandard oder an einer kleinen Sprache wie dem Plautdietschen zu untersuchen. Es gibt gute Gründe, den kleinen Sprachen die Chance zu bieten zum Fortschritt in der Linguistik beizutragen.

Literatur

Bach, Emmon; Brown, Colin; Marslen-Wilson, William (1987): Gekreuzte und geschachtelte Abhängigkeiten im Deutschen und Niederländischen. In: Josef Bayer (Hg.): Grammatik und Kognition. Opladen: Springer. 7–23.
Behaghel, Otto (1932): Deutsche Syntax: Eine geschichtliche Darstellung (Band 4). Heidelberg: Carl Winter.
Chomsky, Noam (1995): The Minimalist Program. Cambridge: MIT Press.
Dryer, Matthew S. (2013): Order of Subject, Object and Verb. In: Dryer, Matthew S. / Haspelmath, Martin (eds.): The World Atlas of Language Structures Online.

Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (http://wals.info/chapter/81, Zugriff am 11.01.2022).

Dudenredaktion (Hg.) ([8]2009): Duden – Die Grammatik. Mannheim: Dudenverlag (Bibliographisches Institut AG).

Greenberg, Joseph H. (1963, [2]1966): Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: Greenberg, Joseph H. (ed.): Universals of Language. Cambridge: MIT Press. 73–113.

Kaufmann, Göz (2007): The Verb Cluster in Mennonite Low German: A New Approach to an Old Topic. In: Linguistische Berichte. 147–207.

Kayne, Richard S. (1994): The Antisymmetry of Syntax. Cambridge: MIT Press.

Koptjevskaja-Tamm, Maria (2003): Possessive noun phrases in the languages of Europe. In: Plank, Frans (ed.): Noun phrase structure in the languages of Europe. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. (= Eurotyp 20-7). 621–721.

Schmidt, Wilhelm (1926): Die Sprachfamilien und Sprachenkreise der Erde. Heidelberg: Carl Winter.

Siemens, Heinrich (2012): Plautdietsch: Grammatik, Geschichte, Perspektiven. Bonn: Tweeback.

Siemens, Heinrich (2013): Continental West Germanic is no OV language. Bonn: Tweeback. DOI: 10.978.3944985/008 (www.tweeback.com/docs/doi/9783944985008.pdf). Zugriff am 20.08.2022

Siemens, Heinrich (2014): Prolegomena zu einer Syntax des Kontinental-Westgermanischen. Bonn: Tweeback. DOI: 10.978.3944985/046 (www.tweeback.com/docs/doi/9783944985046.pdf). Zugriff am 20.08.2022

Siemens, Heinrich (2016): Die Dativ-Possessiv-Konstruktion und die einheitliche Struktur von Possessionszuschreibungen im Westgermanischen. In: Zhu, Jianhua / Zhao, Jin / Szurawitzki, Michael (eds.): Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015: Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Bd. 2. Frankfurt am Main: Lang. 247–252.

Takita, Kensuke (2009). If Chinese is head-initial, Japanese cannot be. In: Journal of East Asian Linguistics. 18 (1): 41–61. DOI:10.1007/s10831-009-9038-z

Tomlin, Russell S. (1986): Basic word order: Functional principles. London: Croom Helm.

Vikner, Sten; Engels, Eva; Broekhuis, Hans; Vogel, Ralf; Samek-Lodovici, Vieri; Soschen, Alona; Grimshaw, Jane; ten Hacken, Pius (2006): Optimality theory and minimalism – A possible convergence? Potsdam: Universitätsverlag.

Zifonun, Gisela (2003): Dem Vater sein Hut: Der Charme des Substandards und wie wir ihm gerecht werden. In: Deutsche Sprache 31. 97–126.

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen

Herausgegeben von Cristina Flores, Britta Hufeisen, Aldona Sopata

Vorwort

Angesichts der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der heutigen Welt geht die menschliche Kommunikation über nationale Kontexte hinaus. Sie ist immer häufiger multilingual und multi- bzw. transkulturell. Die unterschiedlichen Facetten der Mehrsprachigkeit werden durch die Mehrsprachigkeitsforschung thematisiert, die sich mit der Koexistenz mehrerer Sprachen beim Individuum und in der Gesellschaft sowie in Bildungsinstitutionen befasst. Für die Untersuchungen der Mehrsprachigkeit werden in der Forschung immer neue Rahmen etabliert, die wirklichkeitsbezogene Betrachtungen ermöglichen. Der Untersuchungsgegenstand der Germanistik muss dementsprechend um Themen erweitert werden, die eine multilinguale und transkulturelle Perspektive mitberücksichtigen.

Der Band geht auf eine Sektion „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen" zurück, die im Rahmen des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) unter dem Titel „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven" organisiert worden ist. Im Rahmen der Sektion haben Linguisten, Spracherwerbsforscher und Sprachdidaktiker ihre Forschungsprojekte und Untersuchungsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Den inhaltlichen Schwerpunkt der Sektion hat die Fähigkeit des Menschen gebildet, mehrsprachig zu sein, insbesondere mehrere Sprachen zu erwerben und erfolgreich in multilingualen und transkulturellen Kontexten zu kommunizieren. Die Sektion „Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen" hat sich auf drei Themenbereiche konzentriert:

1. Die erste Fragestellung betraf die Wechselwirkungen zwischen den Sprachen, Kulturen und Identitäten der zwei- und mehrsprachigen Personen. Das Ziel der Debatte im Rahmen der Sektion war es, möglichst viele unterschiedliche mehrsprachige Konstellationen zu erfassen.
2. Die zweite Fragestellung bezog sich auf die Identifizierung der sprachinternen und -externen Faktoren, die den bilingualen und multilingualen Spracherwerb bzw. einige sprachliche Domänen beeinflussen, wie z. B. Alter zu Beginn des Sprachkontakts, Sprachdominanz während des Erwerbs, Dauer und Intensität des Kontakts zu den erworbenen Sprachen usw.
3. Die dritte Fragestellung beschäftigte sich mit dem Mehrsprachenlernen und seinen interkulturellen Dimensionen im Geflüchtetendiskurs. Warum lernen manche Geflüchtete aus bestimmten Gebieten Deutsch als

weitere Fremdsprache so viel besser als andere? Ab wann kann Fachsprache (deutlich vor B2) eingesetzt werden, um Geflüchtete sehr schnell in Beruf und Studium zu bringen?

Der vorliegende Band erhebt den Anspruch, das Thema Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Er ist so angelegt, dass er sowohl der gegenwärtig betriebenen Mehr- und Zweisprachigkeitsforschung Rechnung tragen als auch praktische Erfahrungen und derzeit praktizierte Lösungen für die mit den bilingualen und multilingualen Gesellschaften verbundenen Probleme nachzeichnen sollte. Die Autorinnen und Autoren des Bandes vertreten verschiedene Disziplinen, hauptsächlich im Bereich des Spezialfalles Bilingualismus, und ihre Betrachtungsweise der Mehrsprachigkeitsproblematik ist dementsprechend auch unterschiedlich. Das breite Spektrum der hier vorgestellten Untersuchungen, die eine bilinguale, multilinguale und transkulturelle Perspektive berücksichtigen, ergeben ein komplexes Gesamtbild der germanistischen Zwei-, Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Veronika Elisabeth Künkel geht auf die Frage ein, was eine erfolgreiche Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten bedeutet. Die Autorin untersucht die Zusammenhänge zwischen Kommunikation und Identitätskonstruktionen sowie die Einschränkungen, die mit Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit und der Konstruktion von verschiedenen Identitäten einhergehen. Sie entwirft eine theoretische Skizze der Zusammenhänge, die auf Erkenntnisse der Kommunikationstheorie, der Sprachkritikforschung und der Interkulturellen Germanistik zurückgreift.

Die zwei nächsten Aufsätze betreffen Einblicke in die Zweisprachigkeit, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes *Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen* gewonnen worden sind. *Barbara A. Jańczak* stellt in ihrem Beitrag die individuellen Sprachengeschichten vieler Deutscher, die nach dem Zweiten Weltkrieg in Polen geblieben sind. Die Forscherin untersucht sowohl soziolinguistische Faktoren als auch das Sprachenmanagement und insbesondere lokale Sprachenpolitiken, die die Herausbildung der Sprachenkompetenzen deutsch-polnischer Bilingualer beeinflusst haben.

Auch *Felicja Księżyk* untersucht im Rahman desselben Forschungsprojekts deutsch-polnische Bilinguale. Die Forscherin konzentriert sich jedoch auf einen Vergleich von zwei Gruppen, die sich sprachenbiographisch stark unterscheiden. Zu den die Gruppen unterscheidenden Faktoren gehören der Zeitraum der Geburt, der Spracherwerbszeitpunkt und das geltende Sprachregime. Die Autorin untersucht die bilingualen Daten im Hinblick auf die sog.

„Pattern Replications" und ihren Zusammenhang mit sprachbiographischen Faktoren.

Einen anderen Zugang zur Erforschung von Sprachen im Kontakt präsentiert *Günel Mehdizade*, die den Gebrauch von Anglizismen im Deutschen und Aserbaidschanischen untersucht. Die Autorin kommt zum Schluss, dass Anglizismen im Aserbaidschanischen, im Vergleich zum Deutschen, nicht in allen Bereichen gleich häufig auftreten. Ihre Anzahl steigt jedoch in Politik, Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Sport rasant an.

Die weiteren Aufsätze des Bandes widerspiegeln die Schwerpunkte der Mehrsprachigkeitsforschung auf der Ebene der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Ulrike Simon* zeigt vor dem Hintergrund grundlegender Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie man sprachenübergreifende Ressourcen im Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Sie konzentriert sich dabei auf den Bereich des Wortschatzerwerbs und gibt Impulse für vernetztes Sprachenlernen.

Die Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen untersucht auch *Sabine Grasz* anhand von einer Fragebogenuntersuchung unter Teilnehmenden von Tandemkursen Deutsch–Finnisch an einer finnischen Universität. Die Autorin beschreibt mehrsprachige Praktiken in den Tandemtreffen der Studenten und erforscht ihre Ansichten auf die Verwendung anderer Sprachen. Sie zeigt, dass die Teilnehmenden häufig auf ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource in der Kommunikation zurückgreifen. Sie handeln dadurch soziale Rollen und Identitäten aus.

Mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist auch der nächste Aufsatz von *Ana Djordjevic* verbunden. Die Autorin stellt die aktuelle Situation des bilingualen Unterrichts in Serbien, seine aktuellen Probleme und Herausforderungen dar. Derzeit gibt es in Serbien zwei Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts: Serbisch/Minderheitssprache oder Serbisch/Fremdsprache und der bilinguale Unterricht wird immer populärer. Im Aufsatz werden sein gesetzlicher Rahmen und die aktuelle Unterrichtspraxis in Serbien thematisiert.

Als Herausgeberinnen hoffen wir, dass die vielfältigen Themen des Bandes *Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen* auf Interesse der Leserinnen und Leser stoßen und Anlass zu interdisziplinärem Austausch geben. Die enge Verzahnung von Forschung und Praxis ist bei den Beiträgen zur Mehrsprachigkeit durchgehend sichtbar. Wir hoffen, dass die Aufsätze des Bandes mit ihrem breiten Themenspektrum einen Einblick in aktuelle Fragestellungen der Zwei-, Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik geben.

Cristina Flores, Britta Hufeisen, Aldona Sopata

Sprachkulturen und Kommunikation: Identitäten zwischen Erwartung und Aushandlung

Veronika Elisabeth Künkel (Bayreuth)

Abstract: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, was es bedeutet, erfolgreich in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten zu kommunizieren. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf grundlegenden Zusammenhängen zwischen Kommunikation und Identitätskonstruktionen. Aufgezeigt werden Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen, die mit Kommunikation unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit und der Konstruktion von Identitäten einhergehen. Dafür wird auf die wissenssoziologische Kommunikationstheorie nach Reichertz (2009; 2012), die linguistische Sprachkritikforschung (Janich 2004), multilinguale Zugänge zu interkultureller Kommunikation (ten Thije 2016) und Arbeiten aus der Interkulturellen Germanistik bzw. Xenologie (Ehlich 1986; Albrecht 2003) zurückgegriffen. Es wird eine theoretische Skizze entworfen, die als Grundlage für weiterführende anwendungsbezogene Arbeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik dienen kann.

Keywords: Kommunikation, Sprachkultur, Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Seit den 1950er Jahren hält das Schlagwort der Identität in zunehmendem Maße Einzug in die Diskurse unserer Zeit. Währenddessen hat es „viele Metamorphosen durchgemacht und ist dadurch ebenso unscharf wie allgegenwärtig geworden“ (Coulmas 2019: 10). Verwendet wird der Begriff in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen sowie wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Straub 2011: 277; Coulmas 2019: 11). Dabei wird der Begriff nicht nur wegen seiner mittlerweile fast inflationären Verwendung kontrovers diskutiert (vgl. Straub 2011: 277–278; Coulmas 2019: 10). Auch die mannigfaltigen theoretischen Begriffsverständnisse, die Straub (vgl. 2011: 278) grob in Konzepte personaler und kollektiver Identität unterteilt, werden anhaltend kritisiert. Während erstere das mehr oder weniger reflexive Verhältnis einer Person zu sich selbst und sein daraus resultierendes Handeln fokussiert (vgl. Straub 2011: 279–280), bezieht sich letztere primär auf die Verfasstheit von „Kollektiven unterschiedlicher Größenordnung“ (Straub 2011: 291). Diese schließen Ehepaare oder Firmen genauso ein wie Sprachgemeinschaften oder Nationen. Während an Konzepten personaler Identität kritisiert wird, dass sie die einzelnen Subjekte selbstverpflichtend und dauerhaft auf eine bestimmte

Daseinsform festlegen (vgl. Straub 2011: 278), dienen Konzepte der kollektiven Identität nicht selten politisch-ideologischen Zwecken und führen zu Inklusion und Exklusion sowie im schlimmsten Fall zu gewalttätigen Konflikten (vgl. Straub 2011: 293–294).

Im Bewusstsein um die Problematik, die mit dem Identitätsbegriff einhergeht, beschäftigt sich auch der vorliegende Beitrag näher mit der Thematik, wobei das Hauptaugenmerk hier auf Kommunikation unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit und damit verbundenen Identitätskonstruktionen liegt. Denn auch in der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik werden Fragen der Identität besonders in Bezug auf Sprache aus verschiedensten Blickwinkeln diskutiert. Dies belegen Einträge in Lexika und Handbücher (vgl. Hu 2014; Norton 2017; Krumm 2020) ebenso wie beispielsweise die Sammelbände von Abendroth-Timmer & Hennig (2014), Burwitz-Melzer et al. (2013) und Wildemann & Hoodgarzadeh (2013). Doch obwohl gerade in den vergangenen Jahren verstärkt mit dekonstruktivistischen Ansätzen gearbeitet wird (vgl. Hu 2018: 68), wirken auch hier „nicht gewollt[e]“ (Roche 2013: 233) – essentialistische und an Kollektiven wie Nationalstaaten orientierte – Identitätsvorstellungen nach. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik äußert sich dies dann in Ansätzen, die Lernenden primär einen Zugang zu bestimmten Zielsprachen bzw. -kulturen und imaginierten Gemeinschaften ermöglichen sollen.

Die Forschung hierzu fasst Hu (2018) grob in drei Stränge zusammen, die im Folgenden kurz skizziert werden: Arbeiten zu narrativen Konzepten von Identität gehen davon aus, dass Menschen sich durch das Erzählen ihrer eigenen Lebensgeschichte in größere Diskurse einordnen und dabei gleichzeitig ihre eigenen Identitäten entwerfen. Diese Perspektive basiert auf psychoanalytischen und historischen bzw. diskursorientierten Ansätzen und spiegelt sich in Arbeiten zu Sprach(lern)biographien, narrativen Interviews zu Sprache(n) und Identität(en) oder in Analysen autobiographischer Texte mehrsprachiger Autorinnen und Autoren wider (vgl. Hu 2018: 69–70). Daneben hat auch im „Bereich des interkulturellen Lernens im Rahmen von Fremd- und Zweitsprachenunterricht [. . .] der Konnex von Identität und Sprache besondere Bedeutung erlangt“ (Hu 2018: 70). Dies gilt insbesondere für die Arbeiten von Bredella & Christ (1995; zitiert nach Hu 2018: 70) bzw. Bredella (2007; zitiert nach Hu 2018: 71). Sie wollen über die Auseinandersetzung mit dem Anderen und durch Fremdverstehen zu interkulturellen Lernprozessen anregen, was wiederum nicht nur die mitgebrachte Weltsicht, sondern auch die eigene Identität verändern soll (vgl. Hu 2018: 70–71). Schließlich verweist Hu (vgl. 2018: 71–72) auf den angloamerikanischen Raum, in dem die Frage nach Identitätskonstruktionen durch Sprache v.a. im Feld der Second Language Education diskutiert wird. Die Arbeiten dazu sind sowohl von poststrukturalistischen Sprachtheorien als auch von

soziokulturellen Lerntheorien beeinflusst. Sie verstehen Sprachenlernende als „Mitglieder sozialer und historischer Kollektive, die Sprache als dynamisches Werkzeug – nicht zuletzt zur Aushandlung von Identität – verwenden" (Hu 2018: 71). Sprachenlernen gilt in diesem Zusammenhang als ein Prozess, der den Lernenden Zugang zu einer u.U. auch imaginierten Gemeinschaft verschafft (vgl. Hu 2018: 71).

Trotz aller Bemühungen, essentialistische Verständnisse von Identität zu dekonstruieren (vgl. Hu 2018: 68), deutet sich in diesem knappen Forschungsüberblick an, dass dies nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen ist. Denn auch weiterhin geht es häufig darum, wie Sprachenlernende einen Zugang zu einer Zielsprache bzw. Zielsprachkultur und damit zu einem bestimmten Kollektiv erhalten. Auch Roche (2013: 233) verweist darauf, dass in der Fremdsprachendidaktik trotz aller Anstrengungen um ein Abrücken von nationalen Stereotypen weiterhin „vielerorts normative mentale Modelle der Identitätsbildung [evoziert]" würden. Diese wiederum wiesen große Ähnlichkeit mit „deterministischen nationalen Identitätskonzepten" (Roche 2013: 233) auf, die mit derselben Problematik verbunden sind wie die eingangs skizzierten Konzepte zu kollektiver Identität.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diesen eigentlich ungewollten Tendenzen zu begegnen ist. Im vorliegenden Beitrag wird dafür plädiert, dem geschilderten didaktisch-anwendungsbezogenen Problem auf der Ebene der theoretischen Vorklärungen zu begegnen. Es soll untersucht werden, wozu auch der Fremdsprachenunterricht befähigen möchte: nämlich sprachlich-kommunikatives Handeln unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit. Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich deshalb mit der Frage, was es bedeutet, erfolgreich in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten zu kommunizieren, um damit einhergehend auf grundlegende Zusammenhänge zwischen Kommunikation und der Konstruktion von Identitäten aufmerksam zu machen. Dadurch können Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen aufgezeigt werden, die mit Kommunikation unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit und der Konstruktion von Identitäten einhergehen. Ziel dieser theoretischen Skizze ist es, eine Grundlage für weiterführende anwendungsbezogene Arbeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik zu entwerfen, auf die im Schlussteil verwiesen wird.

Die Bearbeitung dieser Problemstellung erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst werden die kommunikationstheoretischen Grundannahmen des Wissenssoziologen Reichertz (2009; 2012) skizziert, um den Zusammenhang zwischen Kommunikation und Identitätskonstruktionen offenzulegen und gleichzeitig zu klären, wodurch sich erfolgreiche Kommunikation auszeichnet. Um diese soziologische Perspektive auf Kommunikation um eine sprachwissenschaftliche Dimension zu ergänzen, werden als nächstes

Anschlussstellen zwischen der erwähnten Kommunikationstheorie und dem Konzept der Sprachkultur (vgl. Janich 2004) aus der linguistischen Sprachkritikforschung aufgezeigt. Die linguistische Unterfütterung der kommunikationstheoretischen Grundannahmen schafft einen Rahmen, der im Anschluss eine genauere Beschreibung von Kommunikation unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit sowie die Analyse zum Umgang mit sprachkulturellen Normen in verschiedenen mehrsprachigen Konstellationen erlaubt (vgl. ten Thije 2016). Letztere bildet wiederum die Grundlage, um schließlich unter Rückgriff auf Arbeiten aus der Interkulturellen Germanistik bzw. Xenologie (vgl. Ehlich 1986; Albrecht 2003) mögliche Einschränkungen der kommunikativen Konstruktion von Identitäten in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten aufzudecken. Der Beitrag endet mit einem Fazit und einem Ausblick auf denkbare Anwendungsfelder.

2. (Sozial) erfolgreiche Kommunikation und die Konstruktion von Identitäten

Vor der Auseinandersetzung mit Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten ist zu klären, was erfolgreiche Kommunikation auszeichnet und in welchem Zusammenhang dies mit Fragen der Identitätskonstruktion steht. Anregungen dazu können dem kommunikativen Konstruktivismus (vgl. Keller et al. 2013b) und im Speziellen der Kommunikationstheorie des Wissenssoziologen Reichertz (vgl. 2009; 2012) entnommen werden. Der kommunikative Konstruktivismus steht in der Tradition des Sozialkonstruktivismus nach Berger & Luckmann (2004) und führt diesen dadurch weiter, dass er Kommunikation als zentral für den gesellschaftlichen Aufbau der Wirklichkeit erachtet (vgl. Keller et al. 2013a: 12). Reichertz' Kommunikationstheorie ist überdies maßgeblich vom amerikanischen Pragmatismus beeinflusst (vgl. Reichertz 2012: 248), weshalb diese nicht nur Fragen der Wirklichkeits-, sondern auch der Identitätskonstruktion thematisiert. Damit werden genau die Aspekte angesprochen, die auch für den vorliegenden Beitrag relevant sind.

Anders als in Ansätzen, die wie bei Habermas (1981) oder Ungeheuer (2017) Kommunikation als ein überwiegend rationales und intentionales Unterfangen zu Zwecken der Verstehenssicherung oder zumindest der Verständigung erachten, betrachtet Reichertz (vgl. 2009: 171) Kommunikation als ein zumeist unbewusst laufendes Unterfangen zum Lösen von Handlungsproblemen. Dabei handelt es sich nicht notgedrungen um ‚problematische' Situationen wie zwischenmenschliche Krisen, Konflikte oder ähnliches. Vielmehr betrifft das Handlungsproblem der Kommunikation die Frage, „was

jeweils zu tun ist“ (Reichertz 2012: 253) und ob die Kommunikationspartnerinnen und -partner im konkreten Handlungskontext mit der erwarteten „Antwort-Handlung“ (Reichertz 2012: 250) auf die an sie zuvor gerichtete „kommunikative Handlung“ (Reichertz 2012: 250) reagieren. Kommunikation zeichnet sich damit durch die „Koordination“ (Reichertz 2009: 94) von Handlungen bzw. das Wechselspiel von „Handeln und Weiterhandeln“ (Reichertz 2012: 252) aus. Ermöglicht wird dies durch „historisch und sozial entstandene [. . .] Praktiken, Routinen, Rahmen, Gattungen und Regeln“ (Reichertz 2009: 73), auf die die Kommunizierenden im Handeln zurückgreifen. Sie bilden einen Fundus an in vergangenen Kommunikationen gesellschaftlich erarbeiteten und in aktuellen Situationen individuell erinnerten sozialen Praktiken, die das Handeln und Weiterhandeln der Beteiligten anleiten und auch ein Stück weit vorhersehbar machen.

Diese Vorstellung ist mit der Frage nach der kommunikativen Konstruktion von Identitäten nun insofern verbunden, als dass der Mensch in der Kommunikation neben dem oben thematisierten Problem, „was jeweils zu tun ist“ (Reichertz 2012: 253), auch damit konfrontiert ist, „in welcher Situation er sich gerade befindet“ (Reichertz 2012: 253–254). Um sich diesbezüglich zu orientieren, ist ein weiteres Mal der Fundus an sozial geprägten und im Laufe eines Lebens erworbenen kommunikativen Praktiken und Erfahrungen hilfreich. Sie bilden den Hintergrund, vor dem die aktuelle Situation mitsamt den beteiligten Akteurinnen und Akteuren, situativen Rahmungen und sich vollziehenden kommunikativen Handlungen in den übergeordneten Kontext sozialer Wirklichkeit eingeordnet wird. Dadurch, dass die Kommunizierenden möglichst verlässlich auf für die jeweilige Situation angemessene Routinen, Gattungen und Regeln zurückgreifen (vgl. Reichertz 2009: 218), wird nicht nur ihr Handeln *erwartbar*, was die Handlungskoordination erheblich erleichtert. Auch die Orientierung bzw. „Koorientierung“ (Reichertz 2009: 94) im sozialen Raum und nicht zuletzt „die Darstellung und Feststellung der eigenen Identität, der des Gegenübers, des Verhältnisses zueinander und dessen was die Wirklichkeit sein soll“ (Reichertz 2012: 249–250) wird dadurch erst *ausgehandelt*. Indem Kommunizierende unter Rückgriff auf historisch gewachsene und sozial geteilte Regeln handeln, positionieren sie sich im sozialen Raum also nicht nur laufend selbst, sondern zeigen damit auch ihrem Gegenüber an, wer sie sind. Eben in diesen an Kommunikation gebundenen Prozessen der Orientierung bzw. Koorientierung verbirgt sich schließlich der Mechanismus, der – angesiedelt zwischen *Erwartung* und *Aushandlung* – zur kommunikativen Konstruktion von Identitäten führt.

Kommunikation kann demnach als ein Geschehen betrachtet werden, in dem Kommunizierende aufeinander abgestimmt „[h]andeln und [w]eiterhandeln“ (Reichertz 2012: 252) und dadurch nicht nur soziale Wirklichkeit als solche, sondern auch Identitäten konstruieren. In Bezug auf die Frage danach,

was *erfolgreiche* Kommunikation auszeichnet, ließe sich demnach konstatieren, dass bereits mit der Aufrechterhaltung des Wechselspiels aus Handeln und Weiterhandeln eine wesentliche Bedingung hierfür erfüllt ist. Um dem Aspekt der kommunikativen Koorientierung und Konstruktion von Identitäten gerecht zu werden, ist überdies zu vermerken, dass der Erfolg von Kommunikation auch daran zu messen ist, inwieweit es den Kommunizierenden gelingt, ihre eigene Identität bzw. die der Kommunikationspartner dar- bzw. festzustellen. In Anlehnung an Janich (vgl. 2004: 166–172) soll diese Dimension als *sozial* erfolgreiche Kommunikation erfasst werden.

3. Kommunikation und Sprachkultur(en)

3.1 Sprachkultur als sprachlich-kultureller Rahmen der Kommunikation

Obige Kommunikationstheorie stammt aus der Wissenssoziologie und erklärt, wie soziale Wirklichkeit und damit auch Identitäten kommunikativ konstruiert werden. Kommunikatives Handeln ist dementsprechend weiter gefasst. Es umfasst dezidiert nicht nur sprachliches Handeln, sondern z. B. auch Körpersprache, Hautfarbe, Geschlecht, Kleidung, etc. (vgl. Reichertz 2012: 255 und 256–257). Dies erklärt, weshalb die sprachlich-kulturellen Rahmenbedingungen von Kommunikation bei Reichertz (2009; 2012) nicht im Zentrum der Überlegungen stehen bzw. weiter ausgearbeitet sind. Um Bedingungen für erfolgreiche Kommunikation und die Mechanismen der kommunikativen Konstruktion von Identitäten aus einer sprach- bzw. kulturwissenschaftlichen Perspektive näher beleuchten zu können, ist ein entsprechender Bezugsrahmen aber notwendig. Eine vielversprechende Möglichkeit, um diese Perspektive zu ergänzen, stellt das Konzept der Sprachkultur aus der linguistischen Sprachkritikforschung dar.

Es handelt sich dabei um ein Konzept, das in verschiedenen linguistischen Traditionen diskutiert und deshalb auch unterschiedlich definiert wurde bzw. wird. Janich (vgl. 2004: 9–18) geht in ihrem Forschungsabriss näher auf die Prager Linguistik der 1920er und 1930er Jahre, den Diskurs in der Sprachwissenschaft der ehemaligen DDR und BRD sowie auf sich abzeichnende internationale Tendenzen ein. Das Konzept der Sprachkultur beschreibt innerhalb dieser Traditionen entweder die Kultur der Sprache und/oder Rede oder die Kultivierung der Sprache und/oder Rede (vgl. Janich 2004: 9). Das heißt, es geht einerseits um die deskriptive Erfassung des Sprachsystems oder Sprachgebrauchs einer Gemeinschaft und andererseits um die normierende Pflege und Verbesserung des Sprachsystems oder Sprachgebrauchs. Gebraucht wird der Begriff darüber hinaus nicht nur für diese Phänomene, sondern auch

für die Forschungsrichtung der „*Sprachkulturforschung* oder *Sprachkulturwissenschaft*" (Janich 2004: 10; Hervorh. i. Orig.). Zudem steht er für eine Perspektive, die Sprachsystem und Sprachgebrauch als zentral für den Aufbau sozialer Wirklichkeit betrachtet (vgl. Janich 2004: 10). Ziel der Beschäftigung mit Sprachkultur ist – je nach Ausprägung – demnach die Erfassung und Pflege der Sprache einer Gemeinschaft und nicht zuletzt der Förderung sprachlicher Kompetenzen von Individuen (vgl. Janich 2004: 16–17).

Janich (vgl. 2004: 17–18) kritisiert an diesen Ansätzen, dass sich diese beinahe ausschließlich auf Sprache, nicht jedoch auf die Sprecherinnen und Sprecher, die letztendlich mit diesem Medium ihre Handlungen gestalten, beziehen. Damit stehe v.a. das Handeln gemäß vorgegebener Normen im Zentrum. Die Gründe, weshalb entlang sprachlicher Normen gehandelt werden sollte, blieben jedoch unterbelichtet. Zudem sei der Sprachbegriff zu eng gefasst, da er sich v.a. auf standardsprachliche Normen beziehe, die daneben existierenden Varietäten jedoch häufig ausschließe. Vor diesem Hintergrund entwickelt Janich (vgl. 2004: 77–198) schließlich ihre eigene Theorie der Sprachkultur, die sowohl der „einzelsprachlich-historische[n] Sprachsituation" als auch der „individuelle[n] Sprachfähigkeit" (Janich 2004: 224) gerecht wird. Mit ersterem, d.h. Sprachkultur i. e. Sinn, ist in einem ersten Zugriff „die Rekonstruktion von Normgefügen und Wertorientierungen innerhalb eines einzelsprachlichen Sprachsystems" (Janich 2004: 78) gemeint. Letztere bezieht sich auf die kommunikativen Fähigkeiten der Sprecherinnen und Sprecher einer Einzelsprache und wird als Sprachkultiviertheit bezeichnet (vgl. Janich 2004: 78).

Sprachkultur i. e. Sinn umfasst des Weiteren in einem deskriptiven Sinn das gesamte „KOMMUNIKATIONSPOTENZIAL" (Janich 2004: 197; Hervorh. i. Orig.) einer Einzelsprache inklusive ihrer Varietäten, auf das eine Sprechergemeinschaft für alle denkbaren kommunikativen Aufgaben zurückgreifen kann. Dazu gehören die semantisch-grammatischen Normen[1] einer Einzelsprache inklusive ihrer varietätenspezifischen Ausprägungen genauso wie die Regeln ihrer Anwendung in der Kommunikation, die auch als pragmatische Normen bezeichnet werden (vgl. Janich 2004: 54). Während erstere nach dem Kriterium der „Korrektheit" (Janich 2004: 54) bewertet werden, gilt für letztere der Maßstab der „Angemessenheit in Bezug auf Absender, Adressat, Gegenstand und Situation" (Janich 2004: 54). Zu ergänzen ist, dass Sprachkultur mitsamt ihren Normen nicht einfach ‚da' ist und in unveränderlicher Form bestehen bleibt – auch wenn sie von den Sprecherinnen und Sprechern durchaus „als essentiell und ontologisch existent *wahrgenommen*" (Spitzmüller 2017: 17; Hervorh. i. Orig.) wird; vielmehr geht Sprachkultur aus

1 Janich (2004: 54) zählt hierzu „phonetische, orthographische, morphologische, syntaktische, semantische und textuelle Normen".

dem kommunikativen Handeln hervor und ist durch die Anpassung von Normen an neue Situationen immer auch ein Stück weit veränder- und erweiterbar (vgl. Janich 2004: 198). Diese von Menschen angestoßenen Prozesse ermöglichen schließlich „das Leben in einer kulturellen Gemeinschaft" (Janich 2004: 55), weshalb es sich bei den so (re-)produzierten Normen nicht um natürliche, sondern um kultürliche Phänomene handelt (vgl. Janich 2004: 55). ‚Kultur' in Sprach*kultur* wird vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an den Herderschen Kulturbegriff deskriptiv verstanden und meint in erster Linie die kultürliche Erscheinungsform einzelsprachlicher Normen und ihrer Anwendung in der jeweiligen Sprache (vgl. Janich 2004: 79).

Sprachkultiviertheit als der auf die Sprecherinnen und Sprecher bezogene Teil der Sprachkultur bezieht sich auf verschiedene kommunikative Kompetenzen[2], über welche die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft in mehr oder weniger großem Ausmaß verfügen und auf welche sie mehr oder weniger bewusst zurückgreifen (vgl. Janich 2004: 142–149). Darüber hinaus basiert Sprachkultiviertheit auf der Fähigkeit, „sich – wenn nötig – *absichtsvoll* seinen eigenen Sprachgebrauch ‚bewusst' zu machen, d.h. *aufmerksam* bzw. *absichtsvoll* darauf zu achten, was in welcher Form mit welchem Zweck gesagt wird" (Janich 2004: 152; Hervorh. i. Orig.). Dieses Vermögen sprachbewussten Kommunizierens soll dazu anregen, eigene Fehler und die der anderen zu erkennen und sich um den Ausbau sprachlicher Kompetenzen zu bemühen (vgl. Janich 2004: 161). Damit einher geht gleichzeitig ein moralischer Anspruch, den Janich (2004: 173) als „aktive[. . .] Bereitschaft zur Kooperation" umschreibt. Sprecherinnen und Sprecher sind dazu angehalten, ihr Handeln entlang sprachlicher und allgemeiner Normen so zu gestalten, dass nicht nur sprachlich passende Mittel, sondern auch moralisch angemessene Zwecke damit verbunden sind (vgl. Janich 2004: 168). Es handelt sich dabei um ein normatives Konzept, da es zwar nicht „Kompetenzbesitz" (Janich 2004: 161), wohl aber ein „*Bemühen um Kompetenzausbau*" (Janich 2004: 161) und ethisch ‚gutes' Handeln einfordert. Dadurch rückt Sprachkultiviertheit in die Nähe des Kantschen Kulturbegriffs, der mit moralischen Wertungen und Anforderungen an das Individuum nach „Sittlichkeit im Sinne vernünftiger Selbstverpflichtung" (Janich 2004: 74) einhergeht. Angesprochen ist hier die Bereitschaft der Sprecherinnen und Sprecher, zu größerer Kultiviertheit in Bezug auf ihre Sprache zu gelangen.

Das beschriebene Sprachkulturkonzept hilft nun in dreierlei Hinsicht dabei, die obige Kommunikationstheorie an den sprach- bzw. kulturwissenschaftlichen Diskurs anzubinden: (1) Das Konzept der Sprachkultur i. e. Sinn

2 Darunter fallen die grammatische Kompetenz, die Semantisierungs- und Kontextualisierungskompetenz, die kreative Kompetenz, die Strukturierungskompetenz sowie die transsubjektive und metakommunikative Kompetenz (vgl. Janich 2004: 110–141).

kann herangezogen werden, um die wissenssoziologische Kommunikationstheorie um einen einzelsprachlichen Rahmen zu ergänzen, der den für Kommunikation zentralen Rückgriff auf Routinen, Muster etc. erst ermöglicht. Diese werden bei Reichertz (2009; 2012) zwar erwähnt, jedoch auf sprachlicher Ebene nicht näher bestimmt. Es handelt sich dabei sprachwissenschaftlich gewendet um die semantisch-grammatischen sowie pragmatischen Normen einer Einzelsprache inkl. ihrer Varietäten. Sie ergeben in ihrer Gesamtheit ein Norm- und Wertgefüge, das den Sprecherinnen und Sprechern je nach Kommunikationsbereich und Domäne bzw. je nach kommunikativem Handlungsproblem eine Auswahl an Handlungsmöglichkeiten in Form von Routinen, Mustern, Praktiken, Gattungen etc. zur Verfügung stellt. (2) Sprachkultiviertheit wiederum kann als eine Bedingung für die Handlungskoordination gelten. Denn die Bereitschaft zu Kompetenzausbau führt zu wachsendem Kompetenzbesitz bzw. zu Kompetenzerweiterung, was wiederum Handlungskoordination entlang der von einer einzelsprachlichen Sprachkultur zur Verfügung gestellten semantisch-grammatischen und pragmatischen Normen unterstützt. Durch korrekte und v.a. in Bezug auf Absender, Adressat, Gegenstand und Situation angemessene und dadurch auch erwartbare bzw. verlässliche Kommunikation wird das Wechselspiel zwischen Handeln und Weiterhandeln und damit erfolgreiche Kommunikation erleichtert. (3) Gepaart mit der Bereitschaft zur Kooperation führt dieses sprachlich kompetente Handeln darüber hinaus zur (Re-)Produktion sozialer Wirklichkeit und kommunikativen Konstruktion von Identitäten. Wenn Kommunizierende – nicht nur weil sie es können, sondern auch weil sie es wollen – nach erwarteten Normen bzw. Regeln handeln, kann damit u.U. sogar ein reflektierteres sprachliches Handeln und eine bewusstere Dar- bzw. Feststellung von Identitäten einhergehen. In jedem Fall stellt Sprachkultiviertheit eine wichtige Voraussetzung für die Koorientierung im sozialen Raum bzw. die kommunikative Konstruktion von Identitäten und somit für sozial erfolgreiche Kommunikation dar.

Die Sprachkultur einer Einzelsprache kann damit als ein sozial geteiltes Archiv sprachlicher Normen betrachtet werden, das die kommunikativen Erwartungen der Kommunizierenden speist und auf das dieselben zur Lösung kommunikativer Handlungsprobleme zurückgreifen. Das Kommunikationspotenzial, das die Sprachkultur den Kommunizierenden zur Verfügung stellt, müssen diese wiederum dem jeweiligen Kontext und den Erwartungen des kommunikativen Gegenübers entsprechend auf eine angemessene Art und Weise modifizieren. Je höher der Grad an Sprachkultiviertheit der Kommunizierenden, umso größer sind ihre Chancen, die Handlungskoordination, die Koorientierung und damit auch die kommunikative Konstruktion von Identitäten in ihrem Sinn zu gestalten.

3.2 Sprachkulturen und Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten

Bezogen auf mehrsprachige bzw. plurikulturelle Kontexte ergeben sich den vorangehenden Überlegungen folgend verschiedene Konstellationen, in denen mindestens einem Kommunizierenden nicht nur das Kommunikationspotenzial einer, sondern auch noch einer oder mehrerer weiterer Einzelsprachen zur Verfügung steht. Dadurch erweitert sich einerseits der Bezugsrahmen der Kommunikation und damit die Auswahl an sprachlichen Handlungsmöglichkeiten enorm. Andererseits gehen damit spezielle Anforderungen an die Handlungskoordination einher. Dies betrifft vordergründig v.a. den Umgang mit den semantisch-grammatischen wie pragmatischen Normen der beteiligten Sprachkulturen, wirkt sich aber durch die enge Verbindung von Handlungskoordination und Koorientierung im sozialen Raum auch auf die kommunikative Konstruktion von Identitäten aus.

Während auf Letzteres im anschließenden Kapitel ein gesonderter Blick geworfen wird, steht im Folgenden der Umgang mit den erwähnten sprachkulturellen Normen im Vordergrund. Anhand dreier Modelle aus der Mehrsprachigkeitsforschung, die ten Thije (vgl. 2016: 591–593) u.a. für einen größeren Überblick zum Forschungsfeld interkultureller Kommunikation heranzieht, soll systematisch erfasst werden, auf welch unterschiedliche Weise in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten mit Normen umgegangen werden kann. Es handelt sich um das Interlanguage-, das Lingua-Franca- und das Lingua-Receptiva-Modell, auf welche im Folgenden ein näherer Blick geworfen wird. Dabei gilt die Prämisse, dass wissenschaftliche *Modelle* primär der Erklärung empirischer Realitäten dienen. Die im Interlanguage-, Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Modell beschriebenen Umgangsweisen mit Normen werden hier deshalb auch als *Modi* der Kommunikation betrachtet. Denn auch wenn diese nicht immer bewusst gewählt sind, so sind sie dennoch in der kommunikativen Praxis anzutreffen.

Der Interlanguage-Modus geht auf die bereits in den 1970er Jahren von Selinker (1972) entwickelte Theorie zurück, wonach Fremdsprachenlernende eine Interlanguage entwickeln. Es handelt sich dabei um ein Regelsystem, das sich zwischen der L1 und L2 der Lernenden bewegt und sich trotz möglicher Fossilierungen und Interferenzen auf den verschiedensten sprachlichen Ebenen kontinuierlich den zielsprachlichen Normen annähert (vgl. ten Thije 2016: 591). Obwohl die Interlanguage mit ihren sich verändernden Stadien als eigenständiges System mit je ganz eigenen Regeln betrachtet wird (vgl. ten Thije 2016: 591), wird sie dennoch in verschiedenen Testmethoden wie dem „*discourse completion test (DCT)*“ (ten Thije 2016: 591; Hervorh. i. Orig.) an sog. „muttersprachlichen“ Kriterien bemessen. Die Differenz dazu gilt dann als eine mögliche Ursache für interkulturelle Missverständnisse und

Probleme (vgl. ten Thije 2016: 591–592). Wird das Interlanguage-Modell nun als ein Kommunikationsmodus betrachtet, lassen sich daraus verschiedene Einsichten zum Umgang mit sprachkulturellen Normen ableiten. So geht der Interlanguage-Modus mit der Erwartung einher, dass fremdsprachlich Kommunizierende die Lücken zwischen ihrer Interlanguage und der Zielsprache erkennen (vgl. Selinker 2014: 223) und sich den damit verbundenen Normen Stück für Stück annähern. Implizit wird damit vorausgesetzt, dass sich fremdsprachlich Kommunizierende v.a. an den sprachkulturellen Rahmungen der L2 und den kommunikativen Erwartungen ihrer ‚muttersprachlichen' Gesprächspartner zu orientieren haben. Letztere können auf Verstöße gegen sprachliche Normen auf unterschiedliche Weise reagieren. Ehlich (1986: 53; Hervorh. i. Orig.), der dieses Problem bereits sehr früh untersucht, nennt diesbezüglich Reaktionen wie „*Überhören*", eine gewisse „*Fehlertoleranz*", eine Bewertung des Gegenübers als „*exotisch*" oder auch „Fremdkorrekturen". Da einem Fremdsprachenlerner abhängig von seinen sprachlichen Kompetenzen unter Umständen „die Fähigkeit [fehlt], voll zu überprüfen, welchen sprachlichen ‚output' er produziert" (Ehlich 1986: 52), ist dieser in besonderem Maß auf den „good will" (Ehlich 186: 53) der Kommunikationspartnerinnen und -partner angewiesen. Es ist also festzuhalten, dass der Interlanguage-Modus mit einer relativ starken Orientierung an den sprachkulturellen Normen der verwendeten Sprache einhergeht und v.a. von den fremdsprachlich Kommunizierenden eine möglichst ‚muttersprachliche' L2-Verwendung und ggf. die Unterstützung bzw. den ‚guten Willen' der ‚muttersprachlichen' Kommunikationspartnerinnen und -partner erfordert. Sind diese Voraussetzungen gegeben, ist Handlungskoordination und somit erfolgreiche Kommunikation im oben beschriebenen Sinn möglich.

Lingua-Franca-Kommunikation ist besonders gut im Hinblick auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Englischen untersucht (vgl. ten Thije 2016: 592). Grundsätzlich handelt es sich hierbei um einen Modus der Kommunikation, in dem die daran Beteiligten für möglichst effiziente Kommunikation auf eine Verkehrssprache zurückgreifen, die in der Regel nicht ihrer L1 entspricht. Selbst wenn in Lingua-Franca-Kommunikation L1-Sprecherinnen und -sprecher der verwendeten Verkehrssprache beteiligt sind, besteht die Besonderheit dieses Kommunikationsmodus darin, dass ‚muttersprachliche' Normen nicht länger als Standard betrachtet werden (vgl. ten Thije 2016: 592). Bezogen auf die obigen Überlegungen bedeutet dies, dass im Lingua-Franca-Modus nicht nur ein Teil, sondern alle beteiligten Kommunizierenden auf sprachkulturelle Rahmungen zurückgreifen, die für sie in Abhängigkeit ihrer Sprachkompetenzen mehr oder weniger fremd sind. Im Unterschied zum Interlanguage-Modus gilt gleichzeitig auch, dass damit eine wesentlich schwächere Orientierung an den Normen der herangezogenen Sprache einhergeht, denn: „[T]he native norm is no longer standard

and decisive for mutual understanding." (ten Thije 2016: 592) An die Stelle sprachlicher Korrektheit tritt ein relativ freier Umgang mit sprachlichen Normen, der durch ein erhöhtes Maß an Kooperativität (vgl. ten Thije 2016: 592), Flexibilität und Toleranz für Normabweichungen (vgl. Hülmbauer 2014: 280) kompensiert wird. Dies schafft Raum für die Entstehung eigener kommunikativer Stile und interkultureller Elemente (vgl. ten Thije 2016: 592–593). Für den Lingua-Franca-Modus ist somit hervorzuheben, dass dieser sich durch eine eher schwache Orientierung an den sprachkulturellen Normen der verwendeten Sprache auszeichnet und diese unter Umständen sogar hinderlich sein kann. Stattdessen erfordert er von allen Beteiligten ein erhöhtes Maß an Kooperativität, Flexibilität und Toleranz für Abweichungen von Normen, um Handlungskoordination und somit erfolgreiche Kommunikation trotz eingeschränkter sprachkultureller Rahmungen zu gewährleisten.

Der Lingua-Receptiva-Ansatz interessiert sich für eine Form mehrsprachiger Kommunikation, in der die Kommunizierenden bewusst auf die Verwendung einer gemeinsamen Verkehrssprache verzichten und stattdessen in ihren Komfortsprachen – meist in der jeweiligen L1 – kommunizieren (vgl. Hülmbauer 2014: 275; ten Thije 2016: 593). Derartige Konstellationen ergeben sich nur nach vorheriger Absprache und erfordern von den Beteiligten zumindest rezeptive Kenntnisse in den Sprachen der Kommunikationspartnerinnen und -partner. Sie sind situational stark begrenzt und die Kommunikation wird mit anhaltender Kommunikationsgeschichte zunehmend effizienter (vgl. Hülmbauer 2014: 276). Obwohl sich die Kommunizierenden im Lingua-Receptiva-Modus am Kommunikationspotenzial ihrer L1 orientieren, schöpfen sie dieses nur bedingt aus. Würden sie ihre Kommunikationspartnerinnen und -partner mit zu komplexer Sprache konfrontieren, könnte dies zu einem Ungleichgewicht und zu Kommunikationsproblemen führen (vgl. Hülmbauer 2014: 281). „This especially concerns opaque, formulaic language that has been developed by native speaker communities and that is not immediately transparent to outsiders of these communities." (Hülmbauer 2014: 281) Neben diesem eher eingeschränkten Rückgriff auf die kommunikativen Mittel, die die jeweilige Sprachkultur ihren Sprecherinnen und Sprechern zur Verfügung stellt, erfordert Lingua-Receptiva-Kommunikation außerdem ein erhöhtes Maß an Metakommunikation (vgl. ten Thije 2016: 593). Entsprechend den fremdsprachlichen Kompetenzen des Gegenübers umfasst diese v.a. die Vorwegnahme antizipierter bzw. die Reparatur wahrgenommener Verstehensschwierigkeiten (vgl. Hülmbauer 2014: 283–284). Über wiederholende und paraphrasierende Maßnahmen wird die Handlungskoordination aufrechterhalten und so erfolgreiche Kommunikation unterstützt. Wenngleich auch aus anderen Gründen zeichnet sich Lingua-Receptiva-Kommunikation ähnlich wie Lingua-Franca-Kommunikation durch eine eher schwache Orientierung an den sprachkulturellen Normen der verwendeten Sprachen aus. Um

Kommunikation im Sinne eines abwechselnden Handelns und Folgehandelns aufrechtzuerhalten, ist in diesem Fall ein höheres Maß an Metakommunikation und ein eingeschränkter Rückgriff auf die sprachkulturellen Normen der jeweiligen L1 der Beteiligten erforderlich.

Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten ist den obigen Ausführungen zufolge je nach Kommunikationsmodus mit verschiedenen Anforderungen verbunden. Diese zu erkennen und ihnen nachzukommen ist eine Herausforderung, die den Kommunizierenden nicht nur ein bestimmtes Maß an sprachlichen, sondern darüber hinaus auch eine Reihe weiterer Kompetenzen abverlangt. So wird im Interlanguage-Modus eher einseitig v.a. von fremdsprachlich Kommunizierenden eine Orientierung an den Normen einer für sie mehr oder weniger bekannten bzw. fremden Sprachkultur erwartet. Im Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Modus hingegen verzichten im Optimalfall alle Beteiligten bis zu einem gewissen Grad darauf, das Kommunikationspotenzial und die damit einhergehenden Normgefüge und Wertorientierungen der als Lingua Franca gewählten Sprache bzw. der gewählten Komfortsprache auszuschöpfen. Erfolgreiche Kommunikation im Sinne eines aufeinander abgestimmten Handelns ist so weiterhin möglich. Dies gilt insbesondere dann, wenn im Interlanguage-Modus die ‚muttersprachlichen' Kommunizierenden bei Bedarf ihre fremdsprachlichen Kommunikationspartnerinnen und -partner unterstützen und im Lingua-Franca-Modus ein von allen Seiten tolerierter flexibler bis kreativer Sprachgebrauch fehlende Kompetenzen ausgleicht. Im Lingua-Receptiva-Modus schließlich helfen metakommunikative Einschübe dabei, das Kommunikationsgeschehen aufrechtzuerhalten. Welche Konsequenzen sich daraus für die kommunikative Konstruktion von Identitäten ergeben, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.[3]

4. Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten und (reduktionistische) Identitätszuschreibungen

Sowohl der Interlanguage- als auch der Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Modus zeichnet sich dadurch aus, dass der sprachkulturelle Rahmen der

3 Wenngleich der vorangehende Überblick zu den präsentierten Kommunikationsmodi keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben möchte, liegt sein Wert dennoch darin, die mit den dargestellten Konstellationen verbundenen Anforderungen systematisch zu erfassen. Gleichzeitig ist zu betonen, dass sich die skizzierten Modi in der kommunikativen Praxis sicherlich mischen und sich dadurch auch die Komplexität der Frage nach dem Umgang mit sprachkulturellen Normen nochmals erhöht.

Kommunikation an Eindeutigkeit, Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit verliert. Während die Handlungskoordination wie dargestellt aufrechterhalten werden kann, bleibt die Frage nach der Koorientierung im sozialen Raum und damit auch der Dar- bzw. Feststellung von Identitäten bislang offen. Wie die obigen Ausführungen zeigen, kann auf die wichtigste Voraussetzung hierfür, nämlich auf das mit einer einzelsprachlichen Sprachkultur verbundene Kommunikationspotenzial und dessen Normgefüge und Wertorientierungen als geteilten Bezugspunkt nicht bzw. nur eingeschränkt zurückgegriffen werden. Das kommunikative Geschehen ist dadurch nicht in dem Maß von „historisch und sozial entstandene[n] [. . .] Praktiken, Routinen, Rahmen, Gattungen und Regeln“ geprägt, wie bei Reichertz (2009: 73) beschrieben.

Zwar können die Einschränkungen der für die wissenssoziologische Kommunikationstheorie zentralen „*Handlungssicherheit*, Verlässlichkeit“ und „Verbindlichkeit“ (Reichertz 2009: 218; Hervorh. i. Orig.) in Bezug auf die Handlungskoordination durch die oben beschriebenen Strategien abgefangen werden; hinsichtlich der Koorientierung im sozialen Raum und der kommunikativen Konstruktion von Identitäten ist dies jedoch nicht immer möglich. Sind im Interlanguage-Modus bestimmte semantisch-grammatische bzw. pragmatische Normen einer Sprache nicht bekannt bzw. verlieren diese wie in der Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation ihre Verbindlichkeit, ist davon auszugehen, dass mittels Kommunikation eben nicht wie üblich „Identität, Wirklichkeit und eine bestimmte Form der Beziehung zu Anderen zugeschrieben, behauptet, aufgeführt, festgestellt und geändert“ (Reichertz 2012: 250) werden kann. Stattdessen weisen Arbeiten aus der Interkulturellen Germanistik bzw. Xenologie darauf hin, dass gängige Mechanismen der Identitätskonstruktion durch anderweitige Kategorisierungen ersetzt bzw. überlagert werden können.

Besonders aufschlussreich für den vorliegenden Kontext sind hierbei die Überlegungen zum Phänomen der Xenismen, die Ehlich (1986) bereits vor über 30 Jahren anstellt. Es handelt sich dabei um

> solche sprachlichen Produktionen, die sich außerhalb des sprachlichen Systems bewegen, aber in sprachliche Realisierungen eben dieses Systems eingebettet sind. Sie können alle Teildisziplinen des Systems, die phonologische, morphologische, lexikalische, idiomatische, syntaktische, pragmatische, betreffen. Xenismen sind in extremem Maß auffällig, sie sind salient, springen ins Auge bzw. ins Ohr. (Ehlich 1986: 50)

Xenismen können damit auch als eine Zuschreibungskategorie verstanden werden, die entsteht, wenn sprachliches Handeln von den semantisch-grammatischen oder pragmatischen Normen einer Sprachkultur abweicht und von den Kommunikationspartnerinnen und -partnern als auffällig bzw. fremd wahrgenommen wird. Besonders interessant ist der Hinweis darauf, dass

die Wahrnehmung von Xenismen nicht nur das sprachliche Handeln an sich betrifft, sondern darüber hinaus als „Fremdheitsausweis“ (Ehlich 1986: 50) auch auf die Einordnung der Kommunizierenden Einfluss nimmt. So ergänzt Ehlich (1986: 50–51), dass „[d]erjenige, der den Xenismus produziert, [. . .] dadurch sozusagen schlagartig in die Kategorie des Fremden [gerät]“, was sich auch auf den weiteren Kommunikationsverlauf auswirkt.

Im Kontext des vorliegenden Beitrags wird diese Zuschreibung nun als ein Vorgang verstanden, der den mit Reichertz (2009) beschriebenen Mechanismus der kommunikativen Konstruktion von Identitäten ergänzt, wenn nicht sogar überlagert. Denn werden Kommunizierende als Fremde kategorisiert, so werden sie u.U. mit Merkmalszuschreibungen konfrontiert, die Albrecht (2003: 236; Hervorh. i. Orig.) zufolge mit „*Fremdheitsstereotypen*“ und „[a]ffektiv besetzte[n] Wahrnehmungsmuster[n]“ (Albrecht 2003: 237) verbunden sind. Diese führten – je nach Einstellung des Gegenübers – im besseren Fall zu exotistisch-interessierten, aber auch zu ethnozentristischen bis xenophoben Haltungen (vgl. Albrecht 2003: 237), die die beschriebenen Möglichkeiten der spontanen Konstruktion von Identitäten einschränken und ggf. überlagern.

Während letztere sich dadurch auszeichnen, dass über *erwartetes* sprachlich-kommunikatives Handeln die Identitäten der Beteiligten Schritt für Schritt *ausgehandelt* werden, ist die kommunikative Konstruktion von Identitäten in den beschriebenen mehrsprachigen und plurikulturellen Konstellationen insofern eingeschränkt, als unsichere Bezugsrahmen ein Handeln entlang *erwarteter* sprachkultureller Normen erschweren und dies auch die Möglichkeit der *Aushandlung* von Identitäten einschränkt. Dass an die Stelle gängiger Mechanismen der Identitätszuschreibungen dann reduktionistische Fremdheitszuschreibungen treten können, zeigen die obigen Ausführungen.

5. *Fazit und Ausblick*

Vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Probleme, die mit dem Identitätsbegriff in der Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung einhergehen, beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, was es bedeutet, erfolgreich in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten zu kommunizieren. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf grundlegende Zusammenhänge zwischen Kommunikation und der Konstruktion von Identitäten gelegt. Aufgezeigt werden die Möglichkeiten und Einschränkungen, die mit Kommunikation unter Bedingungen der Fremd- und Mehrsprachigkeit und der Konstruktion von Identitäten einhergehen. Dabei wird das Ziel verfolgt,

eine Grundlage für weiterführende Arbeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik zu liefern.

Gemäß den Ausführungen zur wissenssoziologischen Kommunikationstheorie (Reichertz 2009; 2012) liegt der Kern von Kommunikation zum einen in der Handlungskoordination, d.h. im aufeinander abgestimmten kommunikativen Handeln und Weiterhandeln (erfolgreiche Kommunikation), und zum anderen in der Koorientierung im sozialen Raum und damit in der kommunikativen Konstruktion von Identitäten (sozial erfolgreiche Kommunikation). Voraussetzung für beide Aspekte der Kommunikation ist ein Handeln entlang historisch gewachsener und sozial geteilter Routinen, Praktiken und Regeln, welche das kommunikative Handeln bis zu einem gewissen Grad verlässlich und erwartbar machen. Mit der linguistischen Sprachkritikforschung und insbesondere unter Bezugnahme auf das Konzept der Sprachkultur nach Janich (2004) lassen sich die wissenssoziologischen Ausführungen an die Sprachwissenschaft anbinden. Dabei werden das Kommunikationspotenzial einer Sprachkultur und die damit verbundenen einzelsprachlichen semantisch-grammatischen wie pragmatischen Normen als der gesellschaftlich geteilte Bezugsrahmen aufgefasst, innerhalb dessen sich die Kommunizierenden in der Kommunikation bewegen. In Abhängigkeit von ihren je individuellen Kompetenzen bzw. ihrer Sprachkultiviertheit leitet dieser die Handlungskoordination bzw. die Koorientierung im sozialen Raum und damit die kommunikative Konstruktion von Identitäten.

Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten zeichnet sich wiederum dadurch aus, dass nicht nur eine, sondern mehrere Sprachkulturen die Kommunikation prägen bzw. dass die daran gebundenen semantisch-grammatischen bzw. pragmatischen Normen ein Stück weit an Verbindlichkeit verlieren. Wie die obigen Darstellungen zum Interlanguage-, Lingua-Franca- und Lingua-Receptva-Modus zeigen, erfordert erfolgreiche Kommunikation im Sinne der Aufrechterhaltung der Handlungskoordination von den Kommunizierenden ganz unterschiedliche Strategien:

a) eine möglichst ‚muttersprachliche' L2-Verwendung der fremdsprachlich Kommunizierenden und bzw. oder die Unterstützung bzw. den ‚guten Willen' der ‚muttersprachlichen' Kommunikationspartnerinnen und -partner (Interlanguage-Modus);
b) eine eher schwache Orientierung an den sprachkulturellen Normen der verwendeten Sprache und ein erhöhtes Maß an Kooperativität, Flexibilität und Toleranz für Abweichungen von Normen seitens aller Beteiligten (Lingua-Franca-Modus);
c) eine eher schwache Orientierung an den sprachkulturellen Normen der verwendeten Sprachen, ein erhöhtes Maß an Metakommunikation und

ein eingeschränkter Rückgriff auf die sprachkulturellen Normen der jeweiligen L1 der Beteiligten (Lingua-Receptiva-Modus).

Handlungskoordination ist in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten mit speziellen Anforderungen verbunden, doch lässt sie sich unter Rückgriff auf die genannten Strategien aufrechterhalten. Die Koorientierung im sozialen Raum und die kommunikative Konstruktion von Identitäten hingegen kann mit größeren Einschränkungen verbunden sein, wie unter Rückgriff auf Arbeiten aus der Interkulturellen Germanistik bzw. Xenologie (vgl. Ehlich 1986; Albrecht 2003) gezeigt wird. Wenn unsichere Bezugsrahmen ein Handeln entlang *erwarteter* sprachkultureller Normen erschweren, schränkt dies die *Aushandlung* von Identitäten ein. An die Stelle gängiger Mechanismen der Identitätszuschreibung können dann reduktionistische Fremdheitszuschreibungen unterschiedlicher Ausprägung treten, denen die betroffenen Kommunizierenden allenfalls nachträglich auf einer metakommunikativen Ebene begegnen können.

Die im Beitrag erarbeiteten Ergebnisse stellen theoretische Erkenntnisse dar, die auch für empirische und praktische Anwendungsfelder wie die Mehrsprachigkeitsforschung oder den Fremdsprachenunterricht von Interesse sind. Beispielsweise gesprächsanalytisch zu untersuchen wäre, ob bzw. wie die beschriebenen Modi mehrsprachiger Kommunikation in der Interaktion ineinander übergehen bzw. miteinander konkurrieren. Zudem könnte danach gefragt werden, wie Identitäten interaktiv ausgehandelt, zugeschrieben, dargestellt und ggf. korrigiert werden. Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht gilt es, methodisch-didaktische Konzepte zu entwickeln, die ein Bewusstsein für die Bedeutung von sprachkulturellen Normen sowie für verschiedene Umgangsweisen damit wecken. Zudem gilt es, Methoden zur Förderung der für Interlanguage-, Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln. Lernenden sollte dabei immer auch vermittelt werden, dass sich ihr sprachliches Handeln nicht nur auf das unmittelbare Kommunikationsgeschehen, sondern auch auf die Wahrnehmung ihrer eigenen Person und damit auf ihre Identität(en) auswirkt.[4]

4 Ein programmatischer Entwurf, der u. a. die oben dargestellten Einsichten zu Sprachkultur(en) und Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar macht, findet sich in Künkel (2021).

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.-M. (Hrsg.). (2014). *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education*. Lang.

Albrecht, C. (2003). Fremdheit. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 232–238). Metzler.

Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (20. Aufl.). Fischer.

Bredella, L. (2007). Die Bedeutung der Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehen: Revisited. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz* (S. 11–30). Narr.

Bredella, L. & Christ, H. (Hrsg.). (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Narr.

Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hrsg.). (2013). *Identität und Fremdsprachenunterricht: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung.* Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr.

Coulmas, F. (2019). *Das Zeitalter der Identität: Zur Kritik eines Schlüsselbegriffs unserer Zeit*. Winter.

Ehlich, K. (1986). Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In E. W. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Integration und Identität: Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern* (S. 43–54). Narr.

Habermas, J. (1981). *Die Theorie des kommunikativen Handelns: 2 Bände*. Suhrkamp.

Hu, A. (2014). Languages and identities. In C. Fäcke (Hrsg.), *Manuals of Romance Linguistics: Bd. 2. Manual of language acquisition* (S. 87–102). De Gruyter.

Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zu Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, *1*, 66–84.

Hülmbauer, C. (2014). A matter of reception: ELF and LaRa compared. *Applied Linguistics Review*, *5*(1), 273–295.

Janich, N. (2004). *Die bewusste Entscheidung: Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Narr.

Keller, R., Knoblauch, H. & Reichertz, J. (2013a). Der kommunikative Konstruktivismus als Weiterführung des Sozialkonstruktivismus – eine Einführung in den Band. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 9–21). Springer VS.

Keller, R., Knoblauch, H. & Reichertz, J. (Hrsg.). (2013b). *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Springer VS.

Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Springer VS.

Künkel, V. E. (2021). *Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik: Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. Lang.

Norton, B. (2017). Identity and language learning. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Aufl., S. 327–332). Routledge.

Reichertz, J. (2009). *Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* VS Verlag.

Reichertz, J. (2012). Kommunikation: Vom Verstehen zur Wirkung – eine pragmatistische Prositionierung. In J. Renn, G. Sebald & J. Weyand (Hrsg.), *Lebenswelt und Lebensform: Zum Verhältnis von Phänomenologie und Pragmatismus* (S. 247–271). Velbrück Wissenschaft.

Roche, J. (2013). Identität und Sprache. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenunterricht: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 233–246). Narr.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(3), 209–241.

Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In Z. Han & E. Tarone (Hrsg.), *Interlanguage: Fourty years later* (S. 221–246). John Benjamins.

Spitzmüller, J. (2017). „Kultur“ und das „Kulturelle“: Zur Reflexivität eines begehrten Begriffs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, *67*, 3–23.

Straub, J. (2011). Identität. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Sonderausgabe* (S. 277–303). Metzler.

ten Thije, J. D. (2016). Intercultural communication. In L. Jäger, W. Holly, P. Krapp, S. Weber & S. Heekeren (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Kommunikation: Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft* (S. 587–600). De Gruyter Mouton.

Ungeheuer, G. (2017). *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*. 3., völlig neu eingerichtete Auflage, herausgegeben mit einem Vorwort von Karin Kolb-Albers und H. Walter Schmitz. Nodus.

Wildemann, A. & Hoodgarzadeh, M. (Hrsg.). (2013). *Sprachen und Identitäten*. StudienVerlag.

Wege der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit anhand der Sprachbiographien der deutschen Minderheit – Regional geprägte Sprachenpolitik nach 1945 und ihr Einfluss auf die Herausbildung der Bilingualität

Barbara A. Jańczak (Posen)

Abstract: Der Aufsatz behandelt einen Teil eines größeren sprachwissenschaftlichen Projektes zum Wechselspiel zwischen kontaktbedingten Veränderungen in der Morphosyntax und den Sprachbiographien deutsch-polnischer Bilingualer.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden viele Deutsche dazu gezwungen oder haben sich dazu entschlossen, in Polen zu bleiben. Aus kommunikativen Gründen, aber auch um Stigmatisierung zu vermeiden, mussten sie Polnisch lernen. Jedoch hat die inkohärente Implementierung lokal gesteuerter Sprachenpolitik auf den neuen polnischen Gebieten dazu beigetragen, dass die individuellen Sprachgeschichten der Deutschen sehr stark variieren: von dem völligen Verlust der Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache bis zu der sehr beschränkten Kenntnis der Zweitsprache.

Das Hauptziel des Artikels ist es, anhand der statistischen und sprachbiographischen Datenanalyse folgende Fragen zu beantworten:

1. Welche soziolinguistischen Faktoren mögen das Sprachkenntnisniveau der InformantInnen im Deutschen und im Polnischen beeinflusst haben?

2. Welche Rolle hat bei der Herausbildung bilingualer Sprachkompetenzen der deutschen Bevölkerung das Sprachmanagement (insbesondere lokale Sprachenpolitiken) der neuen polnischen Gebiete gespielt?

In diesem Aufsatz wird gezeigt, dass Language Management auf der Makroebene (u. a. Minderheitensprachenpolitik, aber auch der Zugang zur Bildung) als Schlüsselfaktor für die Herausbildung unterschiedlicher Sprachkompetenzen bei deutsch-polnischen Bilingualen gesehen werden kann.

Keywords: deutsch-polnische Zweisprachigkeit, deutsche Minderheit in Polen, regionale Sprachenpolitik, Sprachmanagement und Spracherleben

1. Einführung

Das Ende des Zweiten Weltkriegs und die damit verbundene Grenzverschiebung ist eine wichtige Zäsur in der deutsch-polnischen Geschichte. Die Festlegung der deutsch-polnischen Grenzlinie auf Neiße und Oder im Jahre 1945 war ein direkter Grund für Massenmigration mehrerer Millionen Deutscher und Polen (vgl. Browarek 2002: 194, Halicka 2014:76). Über die Flucht und Vertreibung der deutschen Population wurde relativ viel geschrieben (vgl. u. a.

Beer 2011, Strassengger 2015, Jähner 2019). Wenigen ist aber bewusst, dass direkt nach dem Krieg viele Deutsche dazu gezwungen wurden oder sich dazu entschlossen haben, in Polen zu bleiben. Aus kommunikativen Gründen, aber auch um Stigmatisierung zu vermeiden, wollten sich die meisten schnell in die polnische Gesellschaft integrieren, was mit dem schnellen Beherrschen des Polnischen zusammenhing. Jedoch hat die inkohärente Implementierung lokal gesteuerter Sprachenpolitik auf den neuen polnischen Gebieten dazu beigetragen, dass die individuellen Sprachgeschichten der Deutschen sehr stark variieren: von dem völligen Verlust der Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache bis zu der sehr beschränkten Kenntnis der Zweitsprache.

Basierend auf der Analyse der Statistik zu morphosyntaktischen Veränderungen in der Sprache der deutsch-polnischen Bilingualen und der sprachbiographischen Untersuchung[1] wird gezeigt, welche soziolinguistischen Faktoren Deutsch- und Polnisch-Kenntnisse der deutschen Minderheit in Polen[2] beeinflusst haben. Dabei wird dem Einfluss von Language Management auf der Makroebene, insbesondere lokalen Sprachenpolitiken, auf die Herausbildung bilingualer Sprachkompetenzen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Besprochen wird auch die Konzeptualisierung der Sprache, die in Form von Argumentationsmustern in Sprachbiographien der ProbandInnen zum Ausdruck gebracht werden. Diese Studie fokussiert das Zusammenspiel von linguistischen (Statistik von Sprachabweichungen) und soziolinguistischen Faktoren, das anhand von Sprachbiographien analysiert werden kann.

2. InformantInnen und Forschungsmethode

Die InformantInnengruppe ist in dieser Untersuchung die in Polen lebende deutsche Minderheit. Die Befragten sind Angehörige der vor 1945 in Deutschland geborenen deutschen Bevölkerung, die sich nach der Verschiebung der

1 Zum sprachbiographischen Ansatz vgl. u. a. Franceschini (2006).

2 Die Autorin bezieht sich hier auf Menschen deutscher Herkunft, die als deutsche Staatsbürger mit L1 Deutsch aufgewachsen sind und die noch in Polen leben. Nicht alle sind offizielle Mitglieder des Vereins der Deutschen Minderheit in Polen (VdG) oder ähnlicher Vereine.

Staatsgrenzen im heutigen Polen aufgehalten haben.[3] Sie wurden als „Generation Polen“ bezeichnet.[4]

Die Analyse bezieht sich auf Daten von 30 InformantInnen deutscher Herkunft, die in den ehemals deutschen und jetzt polnischen Regionen leben: Pommern, Ermland-Masuren und Schlesien.[5] Anzumerken ist, dass nicht alle InformantInnen, die befragt wurden, letztendlich in das LangGener-Korpus aufgenommen wurden. Insgesamt führte das Forschungsteam 77 Interviews in Polen (mit der „Generation Polen“ und der „Generation Polen Alt“) und 47 Interviews in Deutschland (mit der „Generation Deutschland“, die kein Gegenstand dieses Aufsatzes ist). Für das sprachliche Hauptkorpus wurden anhand von territorialen, ethnischen Kriterien und der Qualität des aufgenommenen Materials nur 30 Personen in Polen und 28 Personen in Deutschland qualifiziert.[6]

Das aufgenommene Material wurde in mehreren Schritten transkribiert (mithilfe von Octra, WebMAUS, und EXMARaLDA) und in ELAN annotiert. Die sprachliche Annotation betraf die Markierung der Abweichungen in der Morphosyntax von der Standardsprache (unter besonderer Berücksichtigung von Musterreplikationen [PATs], Materreplikationen [MATs],

3 Der Text entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts mit dem Titel „Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen“, finanziert vom Nationalen Wissenschaftszentrum (NCN) Polen, Projekt-Nr. 2016/23/G/HS2/04369, durchgeführt am Institut für Slawistik der Polnischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), durchgeführt an der Universität Regensburg. Das Projekt LangGener wird von einem Forschungsteam geleitet, zu dem auch Wissenschaftler der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen, der Universität Warschau und der Universität Oppeln gehören.

4 Im LangGener Projekt wurden zwei Subgruppen unterschieden: „die Generation Polen“ und eine Kontrollgruppe „die Generation Polen Alt“.Dabei ist hier das „Age of Onset“ das einzige Unterscheidungskriterium zwischen den beiden Gruppen.Bei der „Generation Polen“ fand der Spracherwerb der L2 Polnisch vor dem 12.Lebensjahr statt und bei der „Generation Polen Alt“ wurde die L2 Polnisch erst ab dem 13.Lebensjahr erworben. In der folgenden Analyse wird auf die Unterscheidung „Generation Polen“ und „Generation Polen Alt“ verzichtet, da der Altersfaktor in Bezug auf den Zweitspracherwerb für drei und nicht zwei Altersgruppen überprüft wird (siehe S. 519 f.).

5 Die Namen der hier aufgezählten Regionen stimmen mit den offiziellen polnischen Namen der 1999 gegründeten Woiwodschaften, nämlich die Woiwodschaft Pommern, die Woiwodschaft Ermland-Masuren und die Region Schlesien überein. Letztere setzt sich aus der Woiwodschaft Niederschlesien, der Woiwodschaft Schlesien (geogr. Oberschlesien) und der Woiwodschaft Opole (geogr. Teil von Oberschlesien) zusammen. Diese Namen sind jedoch nicht immer identisch mit der Nomenklatur vor 1945, die im weiteren Teil des Artikels gebraucht wird, um die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen ProbandInnen derselben bzw. verschiedener Regionen zu veranschaulichen.

6 Vorausgesetzt wurde, dass die InformantInnen aus einer deutschsprachigen Familie kommen, die auf dem ehemals deutschen (heute polnischen) Territorium ansässig war. Darüber hinaus wurden alle Interviews mit ungleicher Aufzeichnungsdauer in beiden Sprachen, Aufzeichnungen unter 30 Minuten in jeder Sprache sowie Interviews der InformantInnen mit Sprachverlust im Hauptkorpus nicht berücksichtigt.

Code-Switching, der Wortordnung, Selbstkorrekturen und anderer Abweichungen). Zusätzlich wurde ein soziolinguistisches sprachbiographisches Korpus erstellt. Die soziolinguistische Annotation konzentrierte sich auf die Erfassung von 1) Sprachdomänen, 2) Altersphasen im Hinblick auf Spracherwerb und Sprachgebrauch und 3) Konzeptualisierungen der Sprache (Sprachmanagement, Sprachideologien und Spracherleben).

Die folgende Analyse wird versuchen, die bilinguale Sprachkompetenz der ProbandInnen im Polnischen und im Deutschen im Zusammenhang mit der Statistik der Sprachabweichungen von beiden Standardsprachen (Polnisch und Deutsch) zu behandeln. Die Ergebnisse der statistischen Untersuchung werden dann mit den sprachbiographischen Daten korreliert. Bezüglich der Sprachbiographien werden Argumentationsmuster im Bereich des Sprachmanagements und Spracherlebens präsentiert, welche die sprachliche Situation des jeweiligen Sprechers, seine bilinguale Sprachkompetenz sowie Spracheinstellung wiedergeben.

3. Sprachkompetenzen der InformantInnen

In das linguistische Korpus LangGener wurden nur bilinguale InformantInnen genommen. Ihre Sprachkompetenz variiert jedoch stark von balanciert Bilingualen, die zusätzlich in beiden Sprachen Literalität[7] erreicht haben, über ausgewogen Bilinguale im mündlichen Ausdruck bis zu den Bilingualen, bei denen eine der Sprachen dominiert.[8] Zunächst wurde zu diesem Zweck der mündliche Ausdruck der Testpersonen von den InterviewerInnen bei teilnehmender Beobachtung subjektiv eingeschätzt. Daraufhin wurde die Sprachproduktion hinsichtlich der Abweichungen von den Standardsprachen Polnisch und Deutsch einer linguistischen Analyse unterzogen.

7 Lese- und Schreibfähigkeit.

8 Die Interviews wurden auch mit Personen mit L1-Attrition durchgeführt (alle leben in West- und Südpommern). Die Informanten haben die Fähigkeit, auf Deutsch zu sprechen, verloren. Sie wurden wegen ihres Sprachverlustes im linguistischen Korpus nicht berücksichtigt. Zu dem Begriff „Attrition“ siehe Földes (2020: 95 f.).

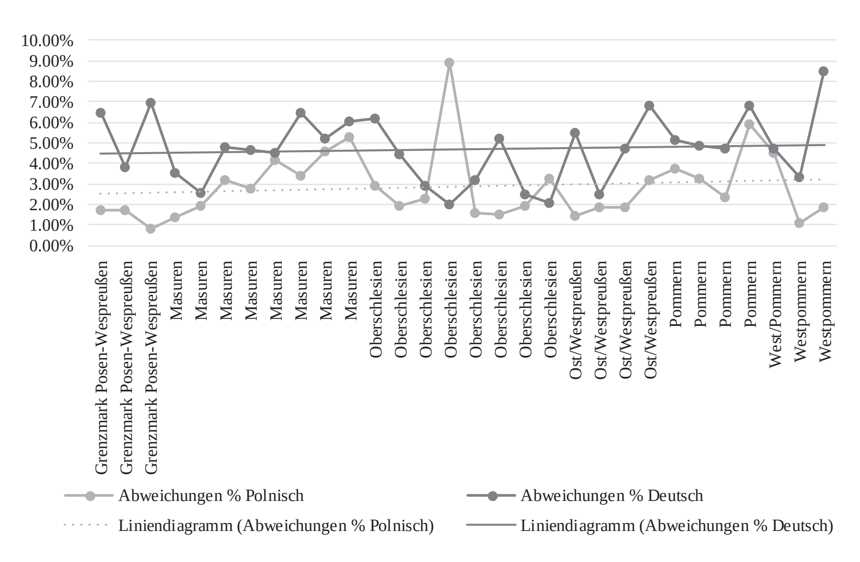


Abb. 1: Abweichungen von Standardsprache Polnisch / Deutsch * Herkunftsregion (n = 30).

Die Abbildung 1 präsentiert die Ergebnisse hinsichtlich der Frequenz von morphosyntaktischen Veränderungen[9] in Bezug auf jeden Sprecher.[10] Wegen der sehr begrenzten Zahl der InformantInnen und somit geringer Repräsentativität müssen die Ergebnisse mit Vorsicht und nur als Tendenz interpretiert werden.

Die Quantifizierung der Abweichungen im Deutschen und im Polnischen zeigt, dass die Ergebnisse trotz einiger genereller Tendenzen insgesamt sehr individuell gestaltet zu sein scheinen. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Abweichungsfrequenz im Deutschen höher als die im Polnischen ist. Der Median der Abweichungsfrequenzen liegt für die Sprachproduktion auf Polnisch bei 2,32 % und für die Sprachproduktion auf Deutsch bei 4,75 %. Betrachtet man den höheren Median der Sprachabweichungen als einen Grenzwert, so können die InformantInnen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen in vier Gruppen eingeteilt werden.

9 Wie es in der Beschreibung der Forschungsmethode erwähnt wurde, wurden als Abweichungen Musterreplikationen [PATs], Materreplikationen [MATs], Code-Switching, die Wortordnung, Selbstkorrekturen und andere Abweichungen annotiert. Ausführliche Beispiele für jede Kategorie der Abweichungen werden im Artikel von Księżyk (in diesem Band) präsentiert.

10 Die Sprachdominanz wird hier durch die Abweichungshäufigkeit bestimmt.

Abb. 2: Sprachkompetenzen bestimmt anhand des prozentualen Anteils von Sprachabweichungen

dominierende Bilingualität: Polnisch	**balancierte Bilingualität**
Abweichungsfrequenz Polnisch ⩽ 4,75 % und zugleich Abweichungsfrequenz Deutsch > 4,75 %	Abweichungsfrequenz Polnisch ⩽ 4,75 % und zugleich Abweichungsfrequenz Deutsch ⩽ 4,75 %
dominierende Bilingualität: Deutsch	**bedeutende Abweichungen in beiden Sprachen**
Abweichungsfrequenz Polnisch > 4,75 % und zugleich Abweichungsfrequenz Deutsch ⩽ 4,75 %	Abweichungsfrequenz Polnisch > 4,75 % und zugleich Abweichungsfrequenz Deutsch > 4,75 %

Die erste Gruppe bezieht sich auf Fälle dominierender Bilingualität mit Polnisch als dominanter Sprache. Zu ihr wurden InformantInnen gezählt, bei denen die Abweichungsfrequenz im Polnischen unter oder gleich dem Grenzwert 4,75 % und im Deutschen über 4,75 % beträgt. Befragte mit gegenteiligen Ergebnissen (die Abweichungsfrequenz im Polnischen über dem Grenzwert 4,75 % und im Deutschen unter oder gleich 4,75 %) wurden in die Gruppe dominierender Bilingualität mit Deutsch als dominanter Sprache kategorisiert. Diejenigen Personen, bei denen die beiden Abweichungsfrequenzen unter bzw. gleich 4,75 % lagen, wurden zur Gruppe der balancierten Bilingualen eingestuft. Die letzte Gruppe machen Personen aus, bei denen die Abweichungsfrequenzen in beiden Sprachen über 4,75 % liegen. Wie aus Abbildung 1 zu entnehmen ist, sind die zweite und vierte Gruppe weniger vertreten. Bezüglich der Sprachkompetenzen sind die balanciert Bilingualen mit 50 % die am meisten vertretene Gruppe, gefolgt von 33 % der InformantInnen, die als Bilinguale mit Dominanz des Polnischen eingestuft wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Sprachproduktion hinsichtlich der Sprachkompetenzen in Bezug auf einige soziale Faktoren (wie Herkunftsort oder Erwerbsalter) besprochen.

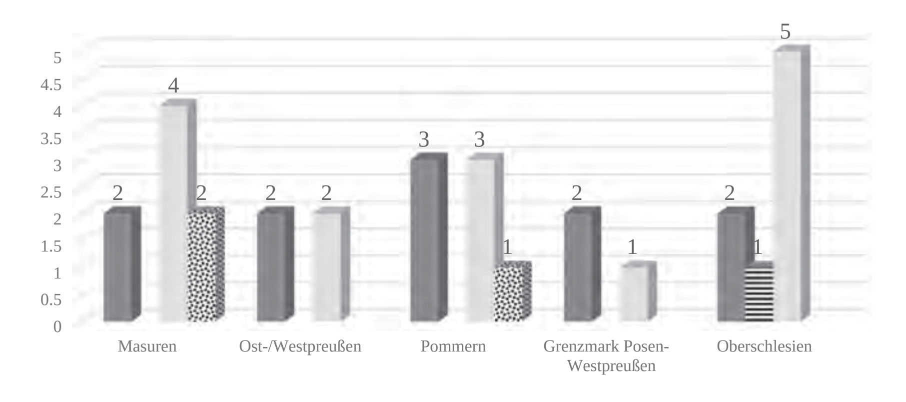


Abb. 3: Sprachkompetenzen * regionale Verteilung (n = 30).[11]

Hinsichtlich ihrer regionalen Verteilung lässt sich sagen, dass die balanciert Bilingualen in Masuren und Oberschlesien dominieren. In Ost-/Westpreußen und Pommern stellen sie eine genauso große Gruppe wie die Bilingualen mit Dominanz des Polnischen dar. In Schlesien gibt es eine Person mit eindeutiger Dominanz des Deutschen und bei drei Personen (einer in Pommern und zwei in Masuren) wurde eine beträchtliche Frequenz der Abweichungen von beiden Sprachen festgestellt. Nur im Falle der ProbandInnen aus der ehemaligen Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen (heutzutage südliche Gebiete von Großpolen) überwiegen die InformantInnen mit Dominanz des Polnischen.[12]

11 Um die Herkunftsregionen der InformantInnen näher zu beschreiben, beziehen sich die Diagramme auf die historischen Namen der Regionen vor 1945. Diese Differenzierung ist wichtig, da z. B. sowohl Gdańsk, das heutzutage zu Pommern gehört, als auch Elbląg, das heute in Ermland-Masuren liegt, zu Preußen gehörten. Die Stadt Gdańsk war historisch ein Teil von Westpreußen (ausgenommen die Zeit 1920–1939, als sie als Freie Stadt Danzig galt) und Elbląg gehörte zu Ostpreußen (eine bestimmte Zeit lang auch zu Westpreußen). Auf den Gebieten gab es, anders als in Pommern, neben Protestanten auch Katholiken. Piła war bis 1933 ein Teil der Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen und zwischen 1933–1945 gehörte es zu Pommern (heutzutage liegt es in der Woiwodschaft Großpolen). Die regionale Kategorisierung der InformantInnen anhand der deutschen historischen Regionen widerspiegelt die Diversifizierung der InformantInnengruppe hinsichtlich ihrer Herkunft.

12 Dieses Ergebnis scheint auch die Beobachtung der Interviewer zu bestätigen. Die Minderheit in Schneidemühl ist relativ klein und ihre Assimilation in die polnische Gesellschaft (auch sprachlich) weit fortgeschritten.

Versucht man zu bestimmen, welchen Einfluss der Wohnort auf die Sprachkompetenzen hatte, so erkennt man, dass alle Personen, bei denen bedeutende Abweichungen in beiden Sprachen nachgewiesen wurden, auf dem Lande wohnen. Auf die statistische Relevanz der Korrelation weist der Korrelationskoeffizient nach Pearson hin, der hier 0,86 beträgt.

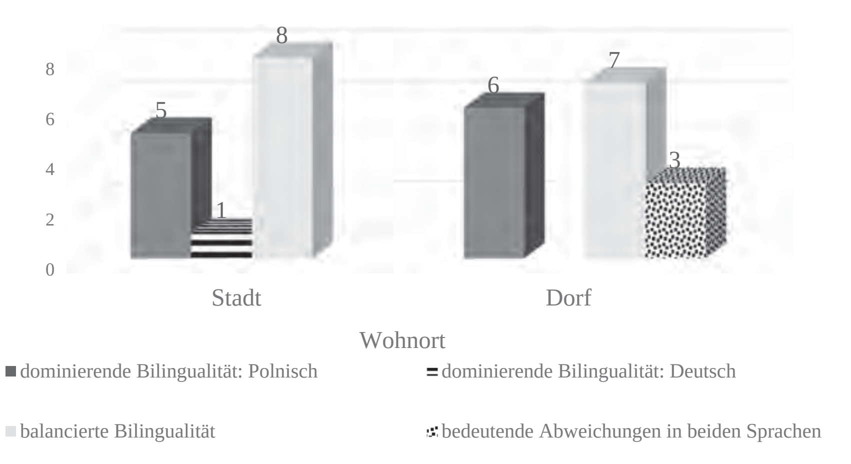


Abb. 4: Sprachkompetenzen * Wohnort (n = 30)

Den dominierenden Typ der bilingualen Sprachkompetenz stellen in beiden Fällen die balanciert Bilingualen dar, gefolgt von Bilingualen mit Dominanz des Polnischen. Im weiteren Teil des Artikels, in dem Sprachmanagement[13] auf der Makroebene und insbesondere regionale Sprachenpolitik anhand der Sprachbiografien besprochen werden, werden Unterschiede bezüglich der Situation der deutschen Minderheit in Städten und auf dem Lande näher erläutert (u. a. Ausbildungsmöglichkeiten, Arbeitszwang). Diese sind für die oben gezeigten Ergebnisse nicht ohne Bedeutung gewesen.

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Abweichungsfrequenz und Beginn des Zweitspracherwerbs überprüft.

13 Die Autorin bedient sich der Namen ‚Sprachmanagement` und ‚Language Management` abwechselnd. Die Erläuterung der Begriffe wird im weiteren Teil des Artikels gegeben.

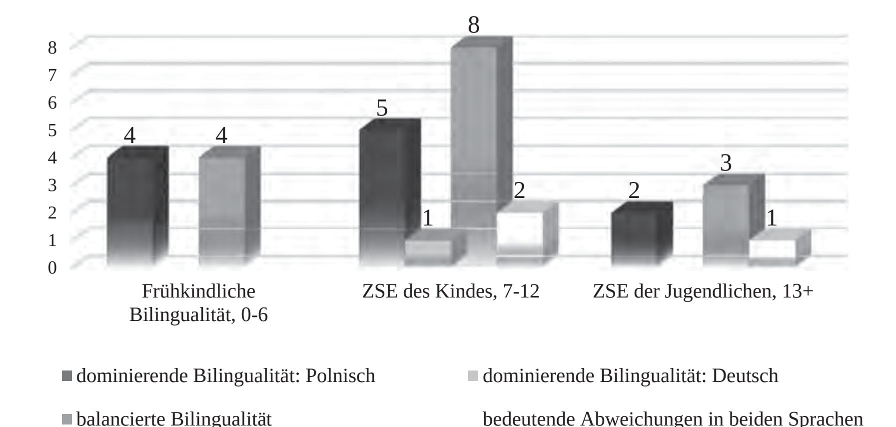


Abb. 5: Sprachkompetenzen * Age of Onset (n = 30)

Das Erwerbsalter scheint kein entscheidendes Kriterium für die Herausbildung der jeweiligen Sprachkompetenz bei den InformantInnen zu sein. Die Tatsache, dass die balanciert Bilingualen den meist vertretenen Sprachkompetenztyp für die Altersgruppen „7–12“ und „13+“ darstellen, legt nahe, dass der Spracherwerb außerhalb des Spracherwerbsalters auch durch andere Faktoren beeinflusst wurde.[14] Interessanterweise wurden viele InformantInnen, die L2 Polnisch relativ früh erworben haben (die Gruppe 0–6), als Bilinguale mit der Dominanz des Polnischen eingestuft.

Kreuzt man im Korrelationstest das „Age of Onset“ mit dem Median der Abweichungen in der jeweiligen Sprache, so sieht man einen interessanten Zusammenhang: Die Abweichungsfrequenz steigt mit dem steigenden Erwerbsalter. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson beträgt hier 0,86 und kann als starker statistischer Zusammenhang interpretiert werden. Dies wäre für den Erwerb des Polnischen, das eine Zweitsprache ist, zu erwarten. Überraschenderweise gilt diese Regelmäßigkeit jedoch auch für das Deutsche, das die Erstsprache der ProbandInnen ist. Hier würde man erwarten, dass die Abweichungsfrequenz für L1 mit dem steigenden Erwerbsalter der L2 fallen wird.

14 Dabei kann die Rolle der Bildung und der lokalen Sprachenpolitik nicht unbeachtet gelassen werden. Die ProbandInnen mit fortgeschrittenem Erwerbsalter besuchten oftmals mindestens für ein paar Jahre eine deutsche Schule, was häufig ein Gegengewicht zu einer restriktiven Politik der (Re-)Polonisierung geschaffen hat.

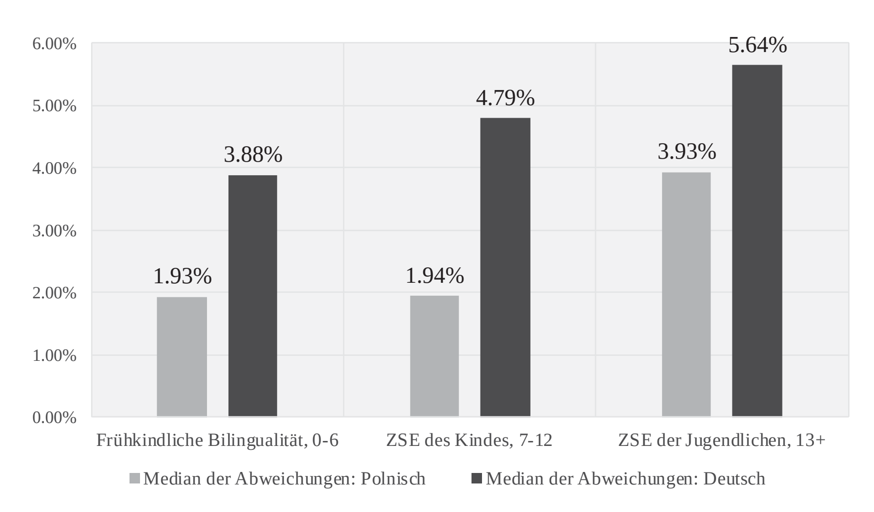


Abb. 6: Der Median der Abweichungen Polnisch / Deutsch * Age of Onset (n = 30)

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Spracherwerb und -erhalt von mehreren Faktoren beeinflusst wurden, von denen einige im folgenden Teil angesprochen werden.

4. Sprachmanagement auf der Makroebene anhand der sprachbiographischen Untersuchung

Einer der wichtigsten Faktoren, der zur Diversifizierung der Sprachkompetenzen der InformantInnen beigetragen hat, war Sprachenpolitik. Anhand der Sprachbiographien[15] der ProbandInnen sowie zugänglicher Literatur des Gegenstands kann die Lage der deutschen Minderheit in Polen nach 1945 rekonstruiert werden. Die Autorin rezipiert das Konzept von Neustupný und Nekvapil (2003), in dem Sprachenpolitik ein Teil des Sprachmanagements sei.

Neustupný und Nekvapil (2003) verstehen Sprachmanagement (Language Management, LM) als Oberbegriff für alle Maßnahmen zur Lösung von

15 Unter Sprachbiographien werden Erzählungen verstanden, in denen es um den Erwerb, Erhalt bzw. Verlust der eigenen Sprache geht (vgl. Franceschini 2006: 32). Sie stellen eine subjektive Perspektive eines multilingualen Sprechers dar. Oft sind sie emotional aufgeladen (Zielińska 2018: 106). Eine der wichtigen Aufgaben der sprachbiographischen Forscher besteht darin, die Biographien mit anderen objektiven Quellen (wie z. B. Literatur, Gesetze usw.) zu konfrontieren. Zu sprachbiographischer Untersuchung vgl. auch Franceschini & Veronesi (2016).

„Sprachproblemen“: „Management refers to a wide range of acts of attention to ‘language problems’“ (2003:185). Auf der Makroebene hat es die Form einer organisierten Aktivität und umfasst sowohl „Sprachenpolitik“ als auch „Sprachplanung“. Auf der Mikroebene liegt der Fokus auf dem individuellen Sprachmanagement zur Lösung von Sprachproblemen (vgl. ibid. 185–187):

> Language management is understood broadly, as any sort of activity aimed at language or communication, in other words, at language as a system as well as at language use (or, put simply, “behavior toward language” or “metalinguistic behavior”). These activities can be undertaken by an institution (e.g. the ministry of education, which makes decisions regarding mandatory foreign languages in a given country), but also individuals in particular interactions (when, for example, we switch to another language variety because we note that our communication partner does not understand us well, or when we begin to speak more slowly because we note that our communication partner does not understand us well, but we are not able to switch to another language variety, because we do not have competence in any other variety) (Nekvapil & Sherman 2015: 6).

In der Literatur des Gegenstandes findet man einige Informationen über Sprachmanagement und insbesondere Sprachenpolitik nach 1945 hinsichtlich der Minderheiten. Szul behauptet (2014: 315), dass die Politik des „neuen Regimes“ die Probleme der ethnischen Zugehörigkeit oder der Sprachen vernachlässigte. Majewicz und Wicherkiewicz (1998: 54 ff.) schreiben über „persecution and abuse of ethnic minority rights“, die u. a. auf Überprüfung der Autochthonen, Vertreibungen, Zwangsabschiebungen bzw. Umsiedlungen der Minderheiten, sowie sprachlicher Vereinheitlichung beruhten.

Anhand der durchgeführten sprachbiographischen Interviews lassen sich viele der hier erwähnten Praktiken bestätigen. Zugleich muss jedoch ausdrücklich gesagt werden, dass es in Polen nach 1945 keine einheitliche Sprachenpolitik gab, besonders nicht in den ersten Nachkriegsjahren. Sie variierte je nach Region und Größe der Ortschaft. Die Situation der Minderheiten, darunter auch der deutschen Bevölkerung, hing meistens von den Entscheidungen von Kommunalpolitikern ab. Hinsichtlich der Regionalverteilung unterschied sich die Behandlung der deutschen Bevölkerung zwischen den Gebieten, die potenziell slawisch (von Polen bzw. Personen slawischer Abstammung) besiedelt waren, und den Gebieten, die deutsch besiedelt waren. Zu der ersteren Gruppe zählten die Regionen von Masuren, der Kaschubei und Schlesien.[16] In diesen Gebieten fand die „Überprüfung der

16 Die dort lebenden ethnischen Gruppen der Masuren, Kaschuben und Schlesier galten als Slawen, obgleich sie oftmals germanisiert waren und kaum ihre Herkunftssprachen/ -dialekte sprachen.

Autochthonen“[17] statt. Den Bewohnern, die ihre slawischen Wurzel nachweisen konnten, war erlaubt zu bleiben oder sie wurden dazu gezwungen. Ihre Anwesenheit diente der Legitimierung des Mythos von „wiedergewonnenen Gebieten“ (vgl. Strauchold 2003). Auf diesen Gebieten wurde eine strenge Polonisierungsaktion durchgeführt. Dagegen wurde die deutsche Population aus den Gebieten von Pommern, Niederschlesien und dem Lebuser Land, die Polen erst 1945 zugefallen sind, vertrieben oder systematisch abgeschoben. Somit war der Zwang zur Integration auf diesen Gebieten nicht so tiefgreifend.

Die Lage der deutschen Minderheit unterschied sich stark hinsichtlich des Wohnortes. Der Integrationszwang und mögliche Repressionen schienen in Städten viel gravierender zu sein. In allen ehemals deutschen Regionen wurden von Polen zuerst Städte besiedelt. Die deutsche Population wurde aus den Städten vertrieben. Die Ausnahme stellten qualifizierte Arbeiter dar, die als Spezialisten galten und bleiben konnten und oft sogar mussten. Ihnen wurde oft die Ausreisegenehmigung untersagt. Die Deutschen waren in Städten tatsächlich eine Minderheit und mussten sich schnell anpassen. Viele wollten unsichtbar bleiben, um der Verfolgung seitens der polnischen Bevölkerung, Schulen, Behörden usw. zu meiden.[18] Auf dem Lande, insbesondere auf den Gebieten von Pommern, dem Lebuser Land und Niederschlesien, war die deutsche Bevölkerung oft lange keine Minderheit. Besonders dort, wo es staatliche Landwirtschaftsbetriebe (PGR) gab, fehlten die Arbeitskräfte. Die Aktion der sog. Repatriierung, die in der Übersiedlung polnischer Bevölkerung aus den ehemals polnischen Ostprovinzen in die neuen Gebiete bestand, verlief viel langsamer als man angenommen hat, sodass Deutsche in vielen Regionen mehrere Jahre nach dem Krieg eine Mehrheit bildeten.

Welchen Einfluss hatte dann die lokale Sprachenpolitik auf Sprachkompetenzen der damaligen deutschen Kinder? Kinder in Städten unterlagen meistens der strengen Polonisierungspolitik. Man hat erwartet, dass sie Polnisch lernen. In einigen Regionen gab es Polnisch-Unterricht als einjährigen Vorbereitungskurs. In den meisten Fällen mussten die Kinder sofort in der Unterrichtssprache Polnisch lernen. Für ältere Schüler, die schon zuvor eine deutsche Bildungseinrichtung besucht hatten, bedeutete der Wechsel eine totale Immersion in die Fremdsprache und könnte eine balancierte Zweisprachigkeit versprechen. Für diejenigen, die es noch nicht geschafft hatten, Deutsch in der Schule zu lernen und bei denen es untersagt war, in der Familie Deutsch zu sprechen, bedeutete die hohe Exposition gegenüber der polnischen Sprache jedoch, dass diese oft zu einer dominanten Sprache wurde. Die

17 Mehr dazu vgl. Majewicz &Wicherkiewicz (1998: 54 ff.).

18 Der Grund dafür waren oftmals Kriegserfahrungen der Polen, die für die negative Wahrnehmung deutscher Bevölkerung nach dem Krieg nicht ohne Bedeutung waren.

Situation war anders in den ländlichen Gebieten von Pommern und Niederschlesien. Besonders für Kinder, die kurz vor dem Krieg eingeschult worden waren, bedeutete das Kriegsende oft keine Fortsetzung der Ausbildung. 12- bis 14-jährige Kinder arbeiteten an staatlichen Farmen, statt sich weiter zu bilden. Diese „verlorenen Jahrgänge" wurden sich selbst überlassen, indem sie weder auf Deutsch noch auf Polnisch unterrichtet wurden.[19] Interessanterweise wurde bei einigen unserer ProbandInnen die Ausbildung in Deutsch als Unterrichtssprache auch nach dem Krieg fortgesetzt. Im Rahmen der Sprachplanung für nachdeutsche Gebiete wurde 1950 der Deutschunterricht in den ehemaligen deutschen Gebieten Niederschlesien und Vorpommern zugelassen. Das erlassene Bildungsgesetz galt bis 1963[20] und garantierte die Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache in der Vorschule und im Gymnasium (vgl. Zarządzenie Ministra Oświaty z 26 lipca 1950 r.).[21] Diese Tatsache war auch bestimmt einer der Faktoren, welcher vielen Kindern ermöglichte, eine ausgewogene Sprachkompetenz in beiden Sprachen zu gewinnen.[22]

Untersucht man Faktoren, welche Einfluss auf Sprachkompetenzen der SprecherInnen haben konnten, so können subjektive und persönliche Erlebnisse nicht unberücksichtigt gelassen werden. Demnächst werden einige Argumentationsmuster sowohl zum Spracherleben als auch zum Sprachmanagement präsentiert.

5. Argumentationsmuster zum Spracherleben und Sprachmanagement

Individuelle Erzählungen der InformantInnen, die Spracherwerb, Spracherhalt bzw. -verlust fokussieren, sind nicht nur eine subjektive Narration jedes Sprechers. Die Tatsache, dass sie wiederholt vorkommen, lässt bestimmte sprachbiographische Muster hinsichtlich des Spracherlebens (SE) und des Sprachmanagements (LM) bestimmen. Spracherleben oder „the lived experience of language" präsentiert eine innere, emotionale Perspektive der SprecherInnen. Es bezieht sich auf Aussagen der InformantInnen über

19 Dies könnte auch einer der Gründe der hohen Abweichungsfrequenz in beiden Sprachen bei InformantInnen vom Lande sein.

20 In diesem Jahr wurde die letzte Schule mit Deutsch als Unterrichtssprache geschlossen.

21 Browarek (2002: 194–195) unterstreicht, dass dieses Gesetz auch im mittleren Teil von Pommern umgesetzt wurde, was uns die von den InformantInnen gegebenen Informationen bestätigen (solche Schulen existierten auch in Masuren). Unsere Recherchen belegen, dass die Verordnung auch für Grundschulen galt.

22 Gerade im mittleren Teil von Pommern haben wir viele InformantInnen getroffen, die weiterhin problemlos akzentfreies Deutsch gesprochen haben.

Emotionen, Spracherlebnisse und individuelle Sprachentscheidungen hinsichtlich der eigenen Sprache und der Sprache der anderen. Darunter werden auch Spracheinstellungen verstanden, die in Folge bestimmter Erlebnisse entstanden:

> What interests us here is not so much the way linguistic skills are acquired and accumulated along the time axis; instead we wish to be able to trace how, by way of emotional and bodily experience, dramatic or recurring situations of interaction with others become part of the repertoire, in the form of explicit and implicit linguistic attitudes and habitualized patterns of language practices (Busch 2017: 350).

Hinsichtlich des Spracherlebens lassen sich drei Argumentationsmuster bestimmen: Angst, Scham und Anpassungswillen. Diese drei Argumente kehren immer wieder, wenn die ProbandInnen über ihre Sprachgeschichte im Lichte der Nachkriegserlebnisse sprechen.

Angst, Deutsch zu sein oder sich als Deutsche zu entpuppen, schien ein sehr wichtiger Bewegungsgrund zum Polnisch-Lernen zu sein. Angst vor Hass und/oder wegen des Hasses war ein echter Katalysator des Spracherwerbs für viele Hiergebliebene. In Bezug auf die Sprachwahl direkt nach dem Krieg erzählt IT_ELB, dass man Deutsch zu meiden versuchte, da die Deutschen von den Neusiedlern gehasst wurden:

> Wissen Sie was, das war eine Zeit (. . .) eine schwere Zeit für uns, für uns hier gebliebene. Eh Das war immer noch so ein großer Hass (IT_ELB, geb. 1936, IT_ELB_GP_DE 00:37:18–00:37:30).

LU_KLO spricht über Angstgefühle in Bezug auf die Sprachwahl mit Kindern. Man sollte darauf achten, dass man Polnisch sprach. Die Angst, dass entdeckt wird, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird, war ein Grund, aber auch ein Motivationsfaktor für den Polnischerwerb. Auf die Frage nach der Kommunikationssprache in der Nachkriegszeit antwortet LU_KLO:

> manchmal manchmal auch ein bissel [Deutsch, BAJ] ja aber aber das war ja diese Zeit dass <@> **man hat Angst gehabt** dass die Kinder was Deutsch <@> außer dem Hause <@> sagen ja (LU_KLO, geb. 1940, LU_KLO_GP_DE6 00:02:47–00:03:03).[23]

FT_SOP spricht sogar von der Schande, Deutsch zu sprechen:

23 Alle Hervorhebungen wurden von B. A. J. gemacht.

> und schließlich, **das war ja eine Schande, wenn man Deutsch sprach**. Denn die meisten Leute, die haben aufgepasst in die Gegenwart der Kinder nicht Deutsch gesprochen, damit die nicht die Wörter aufschnappen und auf der Straße dann sagen, oh da bist du ein Schwab, denn-denn/denn hast du keine Freunde mehr, ja (FT_SOP, geb. 1933, FT_SOP_GP_PL 00:30:12–00:30:32).

Das Gefühl der Stigmatisierung hat dazu beigetragen, dass man in vielen Häusern versucht hat, mit den Kindern nur Polnisch zu sprechen.[24]

Ein weiteres Argument, das bestimmt mit der negativen Einstellung der Mehrheitsgesellschaft den Deutschen gegenüber zusammenhing, war das Schamgefühl. Diese Einstellung war das Ergebnis der Stigmatisierung der Deutschen in der polnischen Nachkriegsgesellschaft. Dieser Stigmatisierung lagen nicht nur die Kriegserlebnisse vieler Polen, sondern oftmals auch negative Einstellungen lokaler Beamter gegenüber der deutschen Minderheit (vgl. Jankowiak 2004: 142 ff.) zugrunde. Dabei waren Kinder die wahrscheinlich am stärksten betroffene Gruppe. Aus Scham ging der Spracherwerb schnell:

> W każdym bądź razie, ta nauka języka polskiego eh szła bardzo szybko. Jako dzieci / na pewno się szybciej uczą, poza tym myśmy się **wstydzili** być Niemcami, bo nas wytykano i wyzywano (IT_ELB, geb. 1936, IT_ELB_GP_PL 00:21:08–00:21:32).[25]

Sowohl Angst als auch Scham hatten direkten Einfluss auf den großen Anpassungswillen, insbesondere der Kinder. Der beste Weg, unsichtbar zu werden, war, schnell die Mehrheitssprache, d.h. das Polnische, zu beherrschen:

> I my jako dzieci chcieliśmy się **koniecznie nauczyć szybko** tego języka iiiii yh nam się chyba to udało (IT_ELB, geb. 1936, IT_ELB_GP_PL 00:21:32–00:21:41).[26]

Bezüglich des Sprachmanagements lassen sich zwei widersprüchliche Argumentationsmuster finden. Die InformantInnen gehören entweder zu der Gruppe der Personen, die sich an Verfolgung wegen der Sprache erinnern,

24 Eine generelle Konsequenz dieses familiären Sprachmanagements ist eine unterbrochene intergenerationale Sprachtransmission. Die Nachkriegsgeneration der Deutschen hat in der überwiegenden Mehrheit der Fälle kaum Deutsch gesprochen.

25 Auf jeden Fall ging das Lernen des Polnischen sehr schnell. Als Kinder / lernen sicherlich schneller, außerdem schämten wir uns, Deutsche zu sein, da wir bemängelt und beschimpft wurden. (Alle Interviewbeispiele wurden von B.A.J. übersetzt).

26 Und wir als Kinder wollten unbedingt schnell diese Sprache lernen, uns ist es wahrscheinlich gelungen.

oder zur Gruppe, die glaubt, wegen der Sprache keine Schwierigkeiten gehabt zu haben. Diese Tatsache zeigt, dass das Schicksal jedes einzelnen der Befragten sehr individuell verlief. Das macht es besonders schwierig, Generalisierungen hinsichtlich eines einheitlichen Sprachmanagements auf der Makroebene (z. B. im Bereich einer einheitlich geführten Sprachenpolitik) im Nachkriegspolen zu formulieren.

Über schwere Verfolgungen haben besonders viele Schlesier gesprochen. Diese Region, in der zahlreiche, oft deutschsprachige, Schlesier als „Hiesige" geblieben sind (von denen sich − manche mehr, manche weniger − mit dem Deutschtum identifiziert haben), war starker Polonisierung ausgesetzt. Ein Teil des Repressionsapparates waren oft Nachbarn:

> mein Onkel der kam achtundvierzig aus der russischen Gefa <*> Gefangenschaft, das war achtundvierzig neunundvierzig so in dieser Zeit <@> no und da haben sie hier in dem Zimmer deutsch gesprochen da stand unter dem Fenster ein <@> Mann er hieß ((nennt den Namen)) damals ne <?> und ist gleich um die Miliz gegangen. Die Miliz war ja hier nicht weit, denn hier war der posterunek. Von dem Miliz no da sind sie reingekommen alle raus in den posterunek rein dort **und dann haben auch meine Eltern ein Prozess gehabt im sąd grodzki** in Cosel (. . .) **dass sie gesprochen Deutsch gesprochen haben in eigene Wohnung** ja no (LU_KLO, geb. 1940, LU_KLO_GP_DE03 00:01:14–00:01:37)[27]

Die häufigste Form der Verfolgung war die Beschimpfung.[28] Besonders schwierig war es für Kinder, die nicht nur von polnischen Mitschülern, aber auch oft von Lehrern unterdrückt oder sogar misshandelt wurden:

> Wy Szwaby **wyzywali nas** później, wy Szwaby, wy Hitlerowcy, Hitlerjunge und so was alles (QK_BOB, geb. 1944, QK_BOB_GP_PL 00:18:19–00:18:24).[29]

Das Argument der Beschimpfung kehrt in den Erzählungen der InformantInnen immer wieder zurück. Diese Erlebnisse haben bei den meisten der SprecherInnen das Bedürfnis der Integration oder sogar Assimilation beschleunigt:

> w ogóle zaraz po wojnie to w ogóle <..> jak się tylko słyszało gdzieś niemiecki to zaraz albo **wyzywali <..> od hitlerowców od innych tych** no ale <..> teraz

27 Posterunek – Polizeiwache, sąd grodzki – Amtsgericht.

28 Eine weitere gängige Praktik war die Ausübung der Arbeit mit geringem Prestige ohne Aufstiegsmöglichkeiten.

29 Ihr Schwaben haben sie uns später beschimpft, ihr Schwaben, ihr Nazis, Hitlerjunge und so was alles.

> nie teraz się już jakoś to unormowało (IL_PIL, geb. 1937, IL_PIL_GP_PL26 00:02:17–00:02.42).[30]

Ein zweites, gegenteiliges Argumentationsmuster, das überraschenderweise ziemlich häufig vorkam, war die Behauptung, wegen der Sprache nicht verfolgt worden zu sein:[31]

> wir haben Deutsch gesprochen immerzu, war eine Tante Anna die konnte nicht Polnisch ma <*> war <@> Oma die konnte nicht Polnisch wir mussten Deutsch sprechen zu es ging nicht anders. Aber niemand hat uns was <(1)> niemand **wir hatten keine Probleme überhaupt nicht** (JT_BAR, 1939, JT_BAR_GP_DE 02 00:00:56–00:01:14).

Unsere Untersuchung zeigt, dass sich die Schicksale der Menschen nach dem Krieg individuell gestalteten. Selbst in Städten, aus denen Deutsche massenhaft vertrieben wurden und diejenigen, die geblieben waren, starker Polonisierung unterlagen, um die „historische Zugehörigkeit zu Polen" beweisen zu können, gibt es Belege für Sprachgebrauch des Deutschen ohne eine etwaige Verfolgung:

> Welche sagen sie wurden be/bestraft oder was, aber ich, **ich habe mit meine Mama auf der Straße gesp/ Deutsch gesprochen**, no wie sollte ich versch/ verständigen denn, nicht (IL_GDA, geb. 1934, IL_GDA_GP_DE 00:21:14–00:21:25)

> Auch die unsere Nachbarn, wir wohnten da vielleicht (. . .) vier, zwölf Familien in einem Haus und **keiner hat da was gesagt, da Schwabe oder Niemka oder Deutsche, nicht** (ibid. 00:21:27–00:21:39)

Die hier dargestellten Argumentationsmuster zum Spracherleben und Sprachmanagement haben ohne Zweifel die sprachlichen Biographien unserer SprecherInnen beeinflusst. Sie zeugen aber auch davon, dass die These einer einheitlichen, gegen die Deutschen gerichteten Sprachpolitik der Nachkriegszeit nicht aufrechterhalten werden kann.

30 Im Allgemeinen direkt nach dem Krieg, dann überhaupt, wenn man nur irgendwo Deutsch hörte, dann haben sie uns sofort als Nazis oder andere beschimpft, na aber jetzt nicht mehr, jetzt hat es sich irgendwie normalisiert.

31 Dabei muss hinzugefügt werden, dass diese Aussage viel häufiger von Personen formuliert wurde, die auf dem Land wohnten. Besonders in den Gebieten, wo die Polen lange Zeit keine Mehrheit bildeten und viele Polen selbst Vertreibungs- bzw. Umsiedlungserfahrungen hinter sich hatten, wurde friedliches Zusammenleben von Polen und Deutschen unterstrichen.

6. Schlussfolgerungen

Bezüglich der Sprachkenntnisse der InformantInnen lässt sich sagen, dass genau die Hälfte der SprecherInnen (50 %) als ausgewogene Zweisprachige kategorisiert wurden, basierend auf der Abweichungsfrequenz in beiden Sprachen. Diesen folgt die Gruppe der Bilingualen mit Dominanz des Polnischen (37 %). Nur bei 10 % der ProbandInnen werden bedeutende Abweichungen in beiden Sprachen beobachtet.

Unter den analysierten Faktoren, welche die Sprachkompetenz der SprecherInnen beeinflussen konnten, waren u. a. ihr Herkunftsort oder das Erwerbsalter. Dabei lassen sich die Ergebnisse der statistischen Auswertung wegen der geringen Zahl der InformantInnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, nur als Indikatoren gewisser Tendenzen interpretieren. Erstens scheint das Erwerbsalter der L2 keine entscheidende Rolle für die Herausbildung der kompetenten Zweisprachigkeit zu spielen. Die steigende Abweichungsfrequenz in L1 und L2 wird mit steigendem „Age of Onset“ beobachtet. Zweitens könnten der Herkunftsort und insbesondere die Tatsache, ob die InformantInnen in Städten oder auf dem Land wohnten, für die Herausbildung des jeweiligen Bilingualitätstyps nicht ohne Bedeutung sein. Dies scheint eines der Elemente der lokalen Sprachenpolitik zu sein. Es ist nicht zu leugnen, dass einer der wichtigsten Faktoren, die die Sprachkompetenzen der SprecherInnen beeinflusst haben, regional oder sogar lokal geführtes Sprachmanagement ist, darunter insbesondere: Sprachenpolitik, Bildungsmanagement und Sprachplanung. Sie haben sowohl direkt als auch indirekt (durch Unterstützung der spezifischen Stellung der polnischen Mehrheitsgesellschaft den Deutschen gegenüber) das individuelle Sprachmanagement unserer InformantInnen geprägt und somit stark zur sprachlicher Diversifizierung beigetragen. Die von unserem Projektteam gesammelten Sprachbiografien belegen, dass es in den neuen polnischen Gebieten keine einheitliche Sprachenpolitik gab: Sie variierte je nach Region und Größe des Ortes (Städte vs. Land).

Bezüglich des Spracherlebens werden drei Argumentationsmuster thematisiert. Spracherwerb, -erhalt oder –verlust werden mit Angst- und Schamgefühl sowie dem Anpassungswillen begründet. Sprachmanagement auf der Mikroebene konzentriert sich auf das Thema der Erfahrung von Verfolgung und Stigmatisierung (verfolgt vs. nicht verfolgt) wegen Herkunft und Sprache und deren Einfluss auf Spracherhalt bzw. -verlust des jeweiligen Informanten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Sprachkompetenzniveau der Befragten ein Resultat der gleichzeitigen Auswirkung mehrerer Faktoren in unterschiedlichen Konstellationen ist. Somit soll in jedem individuellen Fall die Mitwirkung mehrerer Variablen (u. a. Sprachenpolitik, Zweitspracherwerbsalter, Zugang zu Bildung, Spracheinstellungen sowie der

familiäre und ethnische Hintergrund) berücksichtigt werden, um ein möglichst wahres Bild der Situation zeichnen zu können.

Literaturverzeichnis

Beer, M. (2011). *Flucht und Vertreibung der Deutschen: Voraussetzungen, Verlauf, Folgen*. Beck'sche Reihe. München: C. H. Beck.

Browarek, T. (2002). Szkolnictwo Mniejszości Niemieckiej w Polsce po II Wojnie Światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3–4, 193–208.

Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38/3, 340–358.

Földes, Csaba (2020). Bilingual geprägte Kommunikationsstrukturen auf der Grundlage fränkischbasierter ungarndeutscher Mundarten der Gegenwart. *Linguistica (Slovenia)*, 60 (2), 79–103.

Franceschini, R. (2006). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research*, Vol. 31, No. 3, 29–49.

Franceschini, R. & Veronesi, D. (2016). „Lernerbiographische Perspektiven". In Burwitz-Melzer, E, Melhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Edition: 6. Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto, 247–250.

Halicka, B. (2014). The Oder-Neisse Line as a Place of Remembrance for Germans and Poles. *Journal of Contemporary History*, 49 (1), 75–91.

Jähner, H. (2019). *Wolfszeit. Deutschland und die Deutschen 1945–1955*. Berlin: Rowohlt Berlin.

Jankowiak, S. (2004). Wysiedlenia Niemców z Polski po II wojnie światowej. *Pamięć i Sprawiedliwość*, 2 (6), 139–160.

Majewicz, A. F. & Wicherkiewicz, T. (1998). Minority Rights Abuse in Communist Poland and Inherited Issues. *Acta Slavica Japonica*, 16, 54–73.

Nekvapil, J. & Sherman, T. (2015). An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 232, 1–12.

Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. (2003). Language management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning*, 4 (3), 181–366.

Strassegger, F. (2015). *Flucht und Vertreibung: Erzählungen von Menschen, die im und nach dem Kriege ihre Heimat verlassen mussten*. Potsdam: ESCH Verlag.

Strauchold, G. (2003). *Myśl zachodnia i jej realizacja w Polsce Ludowej w latach 1945–1957.* Toruń: Adam Marszałek.

Szul, R. (2014). Minorities, Regions, Migrants and Changes in Language Policies in Europe. In: Bufon, M., Minghi, J. & Paasi, A. (eds.). *The New European Frontiers*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 304–325.

Zarządzenie Ministra Oświaty z 26 lipca 1950 r., Nr II Śr.-2940/50, Dz. Urz. MO. Nr 14, 177, http://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/plain-content?id=29497 (26.10.2020).

Zielińska, A. (2018). Language Biographies of Bilingual Persons from the Polish-German Borderland. In Jańczak, B. A. (ed.), *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*. Berlin: Logos, 105–115.

„Pattern Replications“ im Sprachgebrauch der deutsch-polnischen Bilingualen – ein Generationenvergleich[1]

Felicja Księżyk (Opole)

Abstract: Der vorliegende Artikel stützt sich auf Untersuchungsergebnisse eines seit April 2018 laufenden deutsch-polnischen Projekts zum Thema *Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen* (im Folgenden als LangGener abgekürzt). Im Rahmen davon wurden zahlreiche Feldforschungen mit deutsch-polnischen bilingualen Vertretern zweier Generationen durchgeführt, die sich sprachbiographisch im Hinblick auf den Zeitraum der Geburt, den Spracherwerbszeitpunkt sowie die geltenden Sprachregime unterscheiden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es einerseits zu prüfen, ob und inwiefern sich beide Gruppen hinsichtlich der sog. „Pattern Replications“ unterscheiden, die in ihren Äußerungen auf Deutsch und Polnisch dominieren und andererseits, ob das Auftreten von „Pattern Replications“ mit sprachbiographischen Faktoren in Zusammenhang gebracht werden kann. Das zweite, qualitativ orientierte Ziel wird auf der Grundlage von diatopisch eingegrenzten Sprachdaten verfolgt, die von Sprecher*innen aus Schlesien stammen.

Keywords: Musternachbildungen (PAT), Sprachkontaktphänomene, deutsch-polnische Zweisprachigkeit, Sprachbiographieforschung, Korpuslinguistik

1. Einführende Bemerkungen

Das von der Universität Regensburg und dem Institut für Slavistik der Polnischen Akademie der Wissenschaften initiierte Forschungsprojekt LangGener, das gemeinsam im Rahmen des binationalen Förderprogramms Beethoven 2 von dem polnischen Nationalen Wissenschaftszentrum (NCN) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziell gefördert wird, verfolgt mehrere Untersuchungsziele. Eines davon bildete die Erstellung eines multimodalen Sprachkorpus der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit, das

1 Der Artikel wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „*Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen (LangGener)*“ verfasst, finanziert aus Mitteln des Nationalen Wissenschaftszentrums (Narodowe Centrum Nauki/ National Science Centre, Poland), Projektnr. 2016/23/G/HS2/04369, realisiert vom Institut für Slawistik der Polnischen Akademie der Wissenschaften.

sprachbiographische Interviews mit bilingualen Vertretern zweier Generationen umfasst:

(1) Einer älteren Generation, die in Polen lebt, in den Gebieten, die bis 1945 zu Deutschland gehörten. Diese Befragten sind vor 1945 und mehrheitlich in den 1930er Jahren geboren. Ihre primäre Sozialisation erfolgte auf Deutsch, das Polnische haben sie vor dem Erlangen der sog. kritischen Phase erworben. Im Folgenden werden diese Sprecher*innen, d.h. Vertreter*innen der deutschen Minderheit in Polen, nach dem Land, in dem sie wohnen, als Generation Polen (GP) bezeichnet.
(2) Einer jüngeren Generation mittleren Alters, die in den 1950er und 1960er Jahren in Polen in denselben Gebieten geboren wurde und derzeit in Deutschland lebt. Diese Interviewten sind überwiegend in den 1970er–1990er Jahren ausgewandert, leben aber seit mindestens 10 Jahren in Deutschland. Spracherwerbstheoretisch gehören sie zu sog. Spätbilingualen. Ihre primäre Sozialisation erfolgte auf Polnisch bzw. im schlesischen Ethnolekt, das Deutsche haben sie sich erst nach ihrer Auswanderung nach Deutschland nach der sog. kritischen Phase angeeignet. Im Folgenden verwendet man zur Bezeichnung dieser Sprecher*innen, d.h. der Generation der Auswanderer nach Deutschland, den Begriff Generation Deutschland (GD).

Die Unterscheidung in zwei Generationen wird in dem Projekt vorgenommen, um einerseits der Differenz in Bezug auf den Zeitraum der Geburt und andererseits in Bezug auf die Sprachregime, in denen beide Gruppen von interviewten Sprecher*innen sozialisiert wurden und leben, Rechnung zu tragen (vgl. Hansen/Nekula/Centner i. Dr.). Während nämlich die Generation Polen in ehemals dominant deutschsprachigen Gebieten sozialisiert wurde, stammten die Vertreter*innen der Generation Deutschland zwar aus deutschstämmigen Familien, sie waren jedoch in ein dominant polnisches Sprachregime hineingeboren, Deutsch haben sie erst nach ihrer Emigration nach Deutschland erworben bzw. im Falle von geringen Vorkenntnissen ausgebaut (vgl. Jańczak/Nekula/Zielińska i. Dr.). Beide Generationen haben somit einen sog. *language shift* in Bezug auf die dominante Sprache durchlebt, wobei die Richtung des Sprachwechsels in beiden Generationen anders war.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen und der unterschiedlichen Sprachregime sollen im vorliegenden Artikel folgende Fragestellungen behandelt werden:

a) Welche Typen der „Pattern Replications“ dominieren in den analysierten Subkorpora der interviewten Generationen?

b) Kann das Auftreten von „Pattern Replications“ mit sprachbiographischen Faktoren in Zusammenhang gebracht werden?

2. *Typologie der untersuchten sprachkontaktlinguistischen Phänomene*

Im LangGener-Projekt werden die sprachkontaktinduzierten Phänomene in erster Linie entweder als materielle Replikationen (MAT) oder als Musternachbildungen (PAT) eingestuft, wobei besonderes Augenmerk auf Musterreplikationen auf morphosyntaktischer Ebene gelegt wird. Im Falle von MATs werden Morpheme und phonologische Formen direkt aus der Kontaktsprache übernommen (vgl. Matras/Sakel 2007: 829) und in die Replikasprache morphologisch integriert bzw. der Transfer erfolgt ohne Verzögerungssignale, wie etwa das polnische Akronym NRD für das deutsche Initialwort DDR in dem folgenden Redeausschnitt verwendet wird:

1) nach **NRD** sind sie immer raus (AL_PAR),

Dagegen werden bei den PATs lediglich sprachliche Muster aus der Kontaktsprache nachgebildet, d.h. die Organisation, Distribution, die grammatische oder semantische Bedeutung, wobei die Form als solche nicht transferiert wird (vgl. Matras/Sakel 2007: 829–830). In dem folgenden Beleg erfolgt die Temporalangabe zwar mithilfe von deutschsprachiger Lexik, das entsprechende Muster entstammt jedoch aus dem Polnischen. Anstelle einer in diesem Falle im Deutschen üblichen Präpositionalphrase steht somit ein aus dem Polnischen nachgebildeter adverbialer Akkusativ:

2) und dann <@> **sechsten September** hat mein Mann Geburtstag (BQ_RAC)

Eine solche Ausrichtung auf Musternachbildungen entspricht den aktuellen Forschungsinteressen und den Paradigmenwechseln im Rahmen der Sprachkontaktforschung, in denen auch unterschiedliche sprachliche Erscheinungen fokussiert wurden. Nach Gugenberger (2011: 12–14) und Gugenberger/Sartingen (2011: 7) galt das Interesse der Forscher in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, d.h. in der sog. unikulturellen Phase, als die Einsprachigkeit als Normalitätsmaßstab betrachtet wurde, insbesondere den sprachlichen Entlehnungen. In der multi- bzw. plurikulturellen Phase der 60er Jahre wurden Sprachkontaktphänomene mit Vorliebe als Interferenzerscheinungen aufgefasst; während der interkulturellen Phase der 1980er Jahre wurde die Aufmerksamkeit auf Codeswitching gelenkt. In den 1990ern bahnte die transkulturelle Phase die Beschäftigung mit grenzüberschreitenden Phänomenen,

sog. Hybridkonstruktionen an; nach und nach wurde die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als Normallfall betrachtet.

Mit den hybriden Formen, auch mit sog. impliziten Sprachkontaktphänomenen, d.h. der „Anwendung von L1-Strukturen auf L2-Strukturen, wobei die sprachlichen Ausdrucksmittel durchweg die L2 liefert“ (Németh 2010: 70)[2] korrespondieren die im LangGener-Projekt fokussierten Pattern Replications, bei denen, wie bereits dargelegt, lediglich sprachliche Muster in einer anderen Sprache repliziert werden. Anders als bei den MATs kann sich dieser Prozess, so Matras (2009: 234–235) der kognitiven Kontrolle der Bilingualen entziehen. Heine und Kuteva zufolge kann es sogar dazu kommen, dass die nachbildende Sprache über das Modell einer anderen Sprache einige neue Strukturen erwirbt (vgl. Heine/Kuteva 2005: 40).

Da das im Rahmen des LangGener-Projekts erstellte Korpus zur deutsch-polnischen Zweisprachigkeit auch für andere Forscher*innen zugänglich sein soll, erschien es allerdings sinnvoll nicht nur die Musternachbildungen, sondern auch alle anderen sprachlichen Auffälligkeiten im Vergleich zu der sog. Heimatlandbaseline, im Sinne der im Heimatland gesprochenen Umgangssprache, zu annotieren. Neben den Kategorien MAT (replication of matter) und PAT (pattern replication) wurden folglich bei der Annotation des gesammelten Korpus auch die Kategorien AA (andere Abweichungen), WO (word order), SC (self correction) und CS (code switching) verwendet.

Zur Veranschaulichung dieser weiteren Annotationskategorien werden nachfolgend Beispiele aus dem Korpus angeführt.

Als AA (andere Abweichungen) gelten solche Unterschiede im Vergleich zu der Baseline im Sinne der gesprochenen Umgangssprache, die nicht für sprachkontaktinduziert erachtet werden können. So wird in der folgenden Äußerung eine Präpositionalergänzung verwendet, bei der die Präposition von der deutschen Baseline abweicht, allerdings fehlt auch in der Kontaktsprache ein entsprechendes Muster:

3) man redet natürlich immer nur **um das Geld** (KN_HAT)

Als Wortstellungsabweichungen werden sämtliche Abweichungen von den Abfolgeregeln der jeweiligen Sprache aufgefasst, auch wenn sie durchaus sprachkontaktinduziert sein können. Im folgenden Beispiel werden die im Deutschen obligatorischen Verbstellungstypen nicht eingehalten:

4) und darum die **nennen** es so (KI_VIM)

2 Siehe dazu auch Księżyk (2020).

SC (self correction/Selbstkorrektur) als Annotationskategorie wurde dann angewandt, wenn die interviewte Person das zuvor nachgebildete Muster aus der Modellsprache korrigiert hat, etwa:

5) ich bin praktisch **ganzes Leben mein ganzes Leben** selbstständig (XL_MUN)

Als Codeswitching galten wiederum Fälle, in denen ein Wechsel in die andere Sprache ohne Adaptierung an die Basissprache erfolgte.

6) ich kann mich erinnern dass ich zu meinem Vater also wir sagen Papa <@> habe ich irgendwie ein einziges Mal habe ich irgendwie so **tato** [Papa] gesagt (NT_LUB)

3. *Das Analysekorpus*

Im Rahmen des Projekts konnten sprachbiographische Interviews mit 124 Sprecher*innen, jeweils zur Hälfte auf Polnisch, zur Hälfte auf Deutsch, durchgeführt werden. 77 der Befragten gehören der älteren Generation (Generation Polen) an, 47 – der jüngeren (Generation Deutschland). In das multimodale Korpus, das nach Anmeldung auch für andere Forscher*innen zugänglich gemacht werden soll, wurden Interviews mit 30 Sprecher*innen aus der Generation Polen und 28 aus der Generation Deutschland aufgenommen. Ausschlaggebend für die Aufnahme in das Korpus waren kommunikative Kompetenzen in beiden Sprachen, die die Interviewten vorweisen mussten, und die Erfüllung der in Kapitel 1 genannten Kriterien für die Generationszuweisung, was oft erst nach der Durchführung der sprachbiographischen Interviews feststellbar war.

3.1 Quantitative Ergebnisse[3]

Im Hinblick auf die heutige, in Kapitel 2 beschriebene Ausrichtung der Sprachkontaktforschung seien nachfolgend lediglich die innerhalb der sprachformbezogenen Annotation identifizierten Musternachbildungen fokussiert, zumal eine eingehende Analyse sämtlicher oben genannter Phänomene im Rahmen eines Beitrags unmöglich ist. Was die Musternachbildungen (PATs) in der Generation Polen anbelangt, dominieren diese bei den meisten

3 Sämtliche Ergebnisse beziehen sich auf den Stand der sprachformbezogenen Annotation zum 10.07.2021.

Sprecher*innen in der deutschen Sprache. Die folgende Abbildung zeigt den PAT-Anteil pro 1 000 Wörter je nach der verwendeten Sprache.

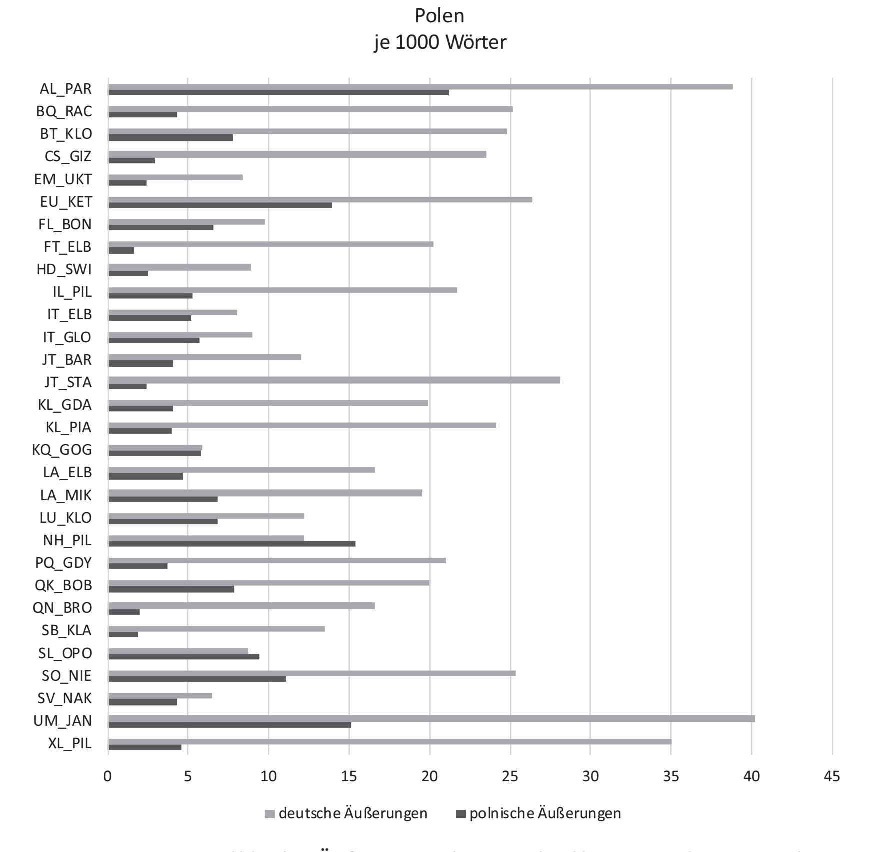


Abb. 1: PAT-Anteil in den Äußerungen der Sprecher*innen aus der Generation Polen je 1000 Wörter

Der Medianwert[4] der PATs in den polnischen Äußerungen der GP beläuft sich auf 4,95 (der Mittelwert liegt bei 6,45), in den deutschen Äußerungen liegt der Median hingegen bei 19,7 (der Mittelwert liegt bei 18,73) – er ist somit fast vierfach höher (vgl. Albert/Marx 2010: 113). Die Standardabweichung bei den PATs in den polnischen Äußerungen beträgt 4,67, bei den

4 Es handelt sich hierbei um den Durchschnitt des 15. und 16. Ergebnisses, aufsteigend sortiert.

deutschen Äußerungen liegt sie sogar bei 9,36. Beide Werte sind relativ hoch, was bedeutet, dass die einzelnen Ergebnisse weit voneinander entfernt liegen (vgl. Albert/Marx 2010: 115).

Ähnlich gestalten sich diesbezüglich die Ergebnisse bei der Generation Deutschland: Auch hier überwiegen die Musternachbildungen bei den meisten Sprecher*innen in ihren Redeäußerungen auf Deutsch, wie die folgende Abbildung zeigt.

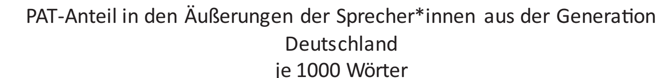


Abb. 2: PAT-Anteil in den Äußerungen der Sprecher*innen aus der Generation Deutschland je 1000 Wörter

Der Medianwert[5] der PATs in den polnischen Äußerungen der GD beträgt 3,4 (der Mittelwert liegt bei 5), in den deutschen Äußerungen liegt der Median hingegen bei 14,4 (der Mittelwert beträgt 14,75) – und ist somit fast fünffach höher (vgl. Albert/Marx 2010: 113). Die Standardabweichung bei den PATs in den polnischen Äußerungen beläuft sich auf 4,28, bei den deutschen Äußerungen liegt sie sogar bei 9,1 und ist somit ähnlich wie bei der Generation Polen ca. doppelt so hoch wie bei den polnischen Aufnahmen. Beide Werte sind relativ hoch, was bedeutet, dass die einzelnen Ergebnisse erneut weit voneinander entfernt liegen. Bei Interviewten aus beiden Generationen wird zudem deutlich, dass sie sich im Hinblick auf die Musterreplikation in der deutschen Sprache deutlich mehr voneinander unterscheiden (vgl. Albert/Marx 2010: 115–116). Das dürfte die Hypothese nahelegen, dass neben der Art des Bilingualismus – frühe bzw. späte Zweisprachigkeit, die eines der ausschlaggebenden Kriterien für die Aufnahme in das Korpus bildete, auch andere Faktoren Einfluss auf den Sprachgebrauch der interviewten Bilingualen nehmen dürften.

Die Unterschiede bei dem Median- bzw. Mittelwert bei der Generation Polen und der Generation Deutschland sollen nun auf ihre Signifikanz geprüft werden. Dafür wird der t-Test für unabhängige Gruppen durchgeführt.

Bei der Prüfung, ob die unterschiedliche Vorkommenshäufigkeit von Musternachbildungen in der polnischen Sprache bei beiden Interviewtengruppen signifikant ist, ergab die statistische Berechnung den p-Wert von 0,495. Der Korrelationswert bei der Gegenüberstellung der PATs in der deutschen Sprache lag bei 0,01. Da eine statistische Signifikanz angenommen wird, wenn der p-Wert unterhalb der Ebene 0,05 liegt (vgl. Albert/Marx 2010: 128), lassen sich nur die Unterschiede im Falle der deutschsprachigen Äußerungen der Sprecher*innen aus beiden Generationen als signifikant einstufen. Nur im Falle der deutschsprachigen Äußerungen der untersuchten Generationen sind die Unterschiede somit nicht zufallsbedingt (vgl. Albert/Marx 2010: 145).

3.2 Qualitative Ergebnisse

Nach den quantitativen Angaben sollen nun einige qualitative Auswertungen geliefert werden. Hierfür werden die gesammelten Sprachdaten diatopisch eingeschränkt auf Interviews, die mit Sprecher*innen aus Schlesien bzw. aus Schlesien ausgewanderten Personen durchgeführt wurden. Dafür sprechen mehrere Gründe: Erstens unterscheiden sich die ehemals deutschen und heute zu Polen gehörenden Regionen, in denen die Feldforschungen durchgeführt

5 Es handelt sich hierbei um den Durchschnitt des 14. und 15. Ergebnisses, aufsteigend sortiert.

wurden, sprachpolitisch voneinander; zweitens gehören diese Sprecher*innen aus Schlesien (genau genommen aus Oberschlesien) in beiden Generationen zu den am häufigsten repräsentierten Gruppen im Korpus und drittens war die Autorin dieses Beitrags an dem deutsch-polnischen Interviewer-Team beteiligt, das für Aufnahmen schlesischer Interviewten zuständig war.

Für die qualitative Auswertung sollen zunächst Interviews beleuchtet werden, bei denen der PAT-Anteil um den Mittelwert bzw. im Rahmen der Standardabweichung liegt.

Bei der Generation Polen sind es die oberschlesischen Sprecher*innen BQ_RAC und BT_KLO, bei denen sich der PAT-Anteil in beiden Sprachen vergleichsweise nah am Mittelwert platziert. Beide Informant*innen stammen aus Familien, in denen vor 1945 mit den Kindern ausschließlich Deutsch gesprochen wurde. BQ_RAC (Jahrgang 1941) absolvierte in Polen ein Lyzeum, studierte Erdkunde mit Grundschulpädagogik an einer pädagogischen Hochschule und war als Grundschullehrerin tätig. Das in der Kindheit erworbene Deutsch pflegte sie dank den Briefen, die sie von der Mutter im Schulinternat erhielt. BT_KLO (Jahrgang 1935) hat Berufsschulabschluss, er erwarb Polnisch und Schlesisch ebenfalls erst nach 1945, wobei er beteuert, dass er bis heute nicht gut Polnisch spricht. Beide Interviewte sprachen auch mit ihren Kindern und Ehegatt*innen Deutsch. Sie bekennen sich stark zum Deutschtum. Ihre Kinder wohnen mit Ausnahme einer Tochter von BT_KLO in Deutschland.

Im Polnischen beider Sprecher*innen fällt auf, dass die meisten ihrer PATs in der Nominalphrase auftreten (48 %). Es handelt sich dabei überwiegend um Fälle, in denen durch das Vorbild des Deutschen an Stelle eines Artikelwortes ein überflüssiges Indefinit- oder Demonstrativpronomen steht, etwa:

7) a **ta Odra** się już tu kończy (BQ_RAC)
‚und die Oder endet schon hier‘
8) buł tu u mie **jedyn nauczyciel** <@> możno trzi tygodnie tymu (BT_KLO)
‚es war ein Lehrer hier bei mir <@> vor vielleicht drei Wochen’

Die zweithäufigsten PATs (ca. ein Viertel) bilden bei BT_KLO Nachbildungen in der Verbalphrase. Sie beruhen auf einer Polysemiekopierung der modellsprachlichen Bedeutung (Bsp. 9) bzw. der Replikation morpho-syntaktischer Regeln (Bsp. 10):

9) że jo przestoł **ryby chytać** (BT_KLO)
‚dass ich aufgehört habe Fische zu fangen‘
10) Lisbeth ty **ją** nie poślij do <@> do do do liceum (BQ_RAC)
‚Lisbeth, schick sie nicht ins <@> ins ins ins Lyzeum‘

Im 9. Beispiel gebraucht der Sprecher *chwytać* in Anlehnung an das deutsche *fangen*. Im Polnischen verwendet man hierfür die Kollokation *łowić ryby*. In Beispiel Nr. 10 richtet sich dagegen das polnische Verb *posyłać* nach der Rektion des äquivalenten Verbs in der deutschen Sprache: anstatt von Genitiv (jej) wird somit Akkusativ (ją) verwendet.

Bei der Sprecherin BQ_RAC kommen Nachbildungen auf Satzebene am zweithäufigsten vor. Dabei handelt es sich um solche Replikationen, die das Subjekt, die Negation oder Einleitungswörter wie Konjunktionen (Bsp. 11) betreffen bzw. Formulierungen, in denen die ganze syntaktische Struktur der Modellsprache nachgebildet wurde (Bsp. 12):

11) no **jak** przyszło (BT_KLO)
 ‚nun wie es kam'
12) w czterdziestym pierwszym roku jestem urodzona (BQ_RAC)
 ‚im einundvierzigsten Jahr bin ich geboren'

Im Deutschen der hier gewählten Sprecher*innen aus der Generation Polen dominieren Nachbildungen auf Satzebene (39 % bei BT_KLO und 37 % bei BQ_RAC).[6] Es handelt sich dabei zumeist um Beispiele mit fehlendem pronominalem oder formalem Subjekt (Bsp. 13) bzw. um Nachbildung von Einleitungselementen (Bsp. 14). Das Fehlen des Subjekts in den deutschen Äußerungen, wie in Bsp. 13 kann deswegen als Musternachbildung aus dem Polnischen aufgefasst werden, weil im Unterschied zu dem Deutschen, das zu sog. Non-Pro-Drop-Sprachen gehört und folglich ein extraverbales Subjekt verlangt (vgl. Theisen 2012: 162), das Subjekt im Polnischen ausgelassen werden kann. Das Fehlen des formalen Subjekts *es* kann somit als Musternachbildung aus dem Polnischen gewertet werden:

13) bei bei uns war nicht so (BQ_RAC)
14) und **die was** Wasser in den Häusern gehabt haben (BT_KLO)

Die zweithäufigsten PATs bilden im Deutschen beider Interviewten Nachbildungen in der Verbalphrase (28 % bei BQ_RAC und 38 % bei BT_KLO).[7] Bei genauerer Sichtung der Belege zeigt sich, dass hierbei wiederholt die Bedeutung des polnischen Verbs *wyjechać* im Sinne von *emigrieren*, *auswandern* im deutschen Verb *rausfahren* nachgebildet wird. Es handelt sich um eine

6 Nachbildungen auf Satzebene sind bei sechs der insgesamt acht oberschlesischen Vertreter*innen der Generation Polen in ihrem Deutschgebrauch vorherrschend.

7 PATs innerhalb der Verbalphrasen sind ebenfalls bei vier anderen oberschlesischen Vertreter*innen der Generation Polen am zweithäufigsten in ihrem Deutschgebrauch anzutreffen, bei den übrigen zwei kommen sie entweder am dritthäufigsten vor oder sie herrschen vor.

Replikation, da das deutsche Verb eher mit einer unbeschwerten Reise in die Natur in Verbindung gebracht wird, im Deutschen unserer Sprecher*innen wird es dagegen zum Ausdruck von einem „dauerhaften Verlassen des Landes" verwendet:

15) meine Schwester die <@> ist raus <*> **rausgefahren** (BT_KLO)
16) dann wenn die <@> wenn ganze Polen die Regierung möchte i <*> <@> anders mit den Leuten sich umgehen da **fahren** sie auch nicht **raus** (BQ_RAC)

Noch häufigere Nachbildungen im Rahmen der Verbalphrase (ca. ein Viertel bei beiden Befragten) stellen Nachbildungen der Bedeutung des polnischen Verbs *być* dar. An Stellen, wo normgerecht die deutsche Existenzkonstruktion *es gibt* stehen sollte, werden folglich Nachbildungen des äquivalenten Verbs in der Modellsprache gebraucht:

17) denn es **war** kein Geld nicht (BT_KLO)
18) da **war** viel Kinder im Dorf damals vielleicht es **waren** zwei Klassen na ja <@> (BQ_RAC)

Bei der Generation Deutschland repräsentieren die Interviews mit den Sprecherinnen KN_HAT und NF_PAD Beispiele für einen PAT-Anteil im Rahmen der Standardabweichung. Beide Interviewte sind in der Mitte der 1960er Jahre in Oberschlesien geboren, KN_HAT ist im Alter von 23 Jahren nach Deutschland ausgewandert, NF_PAD – als sie 22 Jahre alt war. Beide wohnen also seit ca. 30 Jahren in Deutschland. KN_HAT absolvierte in Polen eine technische Schule mit Abiturabschluss, NF_PAD hatte in Polen nach ihrem Abitur zusätzlich eine zweijährige Lehramtsausbildung abgeschlossen. Deutsch erlernten beide Sprecherinnen nach ihrer Auswanderung nach Deutschland im Rahmen eines mehrmonatigen Intensivkurses der Otto Benecke Stiftung. Beide behaupten, dass es ihnen mittlerweile leichter fiele, sich auf Deutsch zu verständigen.

In den polnischsprachigen Äußerungen beider Interviewten fällt auf, dass die Musterreplikationen dort selten sind. Bei KN_HAT betrifft es hauptsächlich Fälle, in denen anstelle des standardgerechten Genitivattributs ähnlich wie im Deutschen ein Präpositionalattribut gebraucht wird. Es sei jedoch dabei darauf hingewiesen, dass derartige Konstruktionen auch im schlesischen Ethnolekt gängig sind, das beide Befragte sprechen (vgl. Cząstka-Szymon/Synowiec 1996: 17; Synowiec 1992: 105 und Pelka 2015: 140):

19) w Hamburgu <?> <@> odebrał nas <@> dobry kolega **od taty** pan Günther (KN_HAT)

‚in Hamburg <?> <@> hat uns <@> ein guter Freund von Papa, Herr Günther, abgeholt‘

Bei NF_PAD handelt es sich bei den PATs im Polnischen um Nachbildungen in der Verbal- (Bsp. 20) aber auch in der Präpositionalphrase (Bsp. 21):

20) ona też ruskiego **umiała** (NF_PAD)
‚sie konnte auch Russisch‘
21) ach każde dziecko ma **prawo na Kindergartenplatz** (NF_PAD)
‚ach jedes Kind hat ein Recht auf einen Kindergartenplatz‘

In 20 wird das polnische Verb *umieć* anstatt *znać* als wörtliche Entsprechung der kollokativen Verbindung *Russisch können* eingesetzt. In 21 wird die Präposition *na* in Anlehnung an das deutsche *Recht auf* nachgebildet. Normgerecht hieße es nämlich auf Polnisch *prawo do*.

Was die deutschsprachigen Äußerungen beider Interviewten anbelangt, so zeigt sich, dass bei beiden die Musternachbildungen in der Nominalphrase deutlich vorherrschen (es handelt sich dabei um mehr als 60 % der PAT-Fälle). Die Nachbildung beruht überwiegend darauf, dass erforderliche Artikelwörter nicht eingesetzt werden, was insofern als Einfluss des Polnischen angesehen werden kann, als das Polnische keine strukturellen Entsprechungen für die deutschen Artikel hat (vgl. Engel 1999: 818), beispielsweise:

22) Hagen ist auch sehr große Stadt (KN_HAT)
23) und wir haben auch **Teil der Traditionen** von da übernommen (NF_PAD)

Nachdem auf ausgewählte Interviews mit beiden Generationen eingegangen wurde, wo der Anteil der Pattern Replications im Rahmen der Standardabweichung lag, sollen nun Gesprächsäußerungen jener Sprecher*innen fokussiert werden, die sich deutlich von den durchschnittlichen Fällen unterscheiden. Als etwaige Erklärungsmomente dafür sollen sprachbiographische Faktoren beleuchtet werden.

Innerhalb der Generation Polen liegen alle polnischen Äußerungen der Interviewten aus Schlesien im Rahmen der Standardfälle. Was ihre deutschen Redebeiträge anbelangt, unterscheiden sich die oberschlesischen Sprecher*innen KQ_GOG und SV_NAK am stärksten innerhalb der ganzen Generation Polen von den Standardfällen und zwar insofern, als ihre Äußerungen durch die geringste Anzahl von Musterreplikationen gekennzeichnet sind. Als sprachbiographische Erklärungsmomente hierfür ließe sich Folgendes anführen: Beide sind früher geboren als die meisten Sprecher*innen der GP:[8] KQ_GOG kam 1933 zur Welt, SV_NAK – 1934. Folglich besuchten sie

8 Das durchschnittliche Geburtsjahr der GP fällt auf das Jahr 1937.

auch die deutsche Schule länger. In ihren Familien wurde vor 1945 ausschließlich Deutsch gesprochen, aber auch danach wurde und wird das Deutschtum bei ihnen stark gepflegt. Sie haben die deutsche Sprache auch an ihre Kinder tradiert und sie weisen eine positive Einstellung zum Deutschen auf. Ohne danach gefragt zu werden, bekennen sie sich explizit zum Deutschtum:

24) trotzdem man deutschisch <*> deutsch war deutsch gesinnt (KQ_GOG)
25) ja wir waren hier eine <*> wir waren eine <*> wir waren eine richtig deutsche Familie (SV_NAK)

Beide bevorzugen auch das Deutsche beim Sprechen, ihre Äußerungen auf Deutsch sind länger und ausführlicher.

Was Unterschiede bei den zwei Sprecher*innen hinsichtlich der Verteilung der Musternachbildungen auf die jeweiligen syntaktischen Phrasen anbelangt, so dominieren bei KQ_GOG Replikationen der Verbalphrase (42 %), bei SV_NAK stehen Nachbildungen im Verbalbereich (ca. 28 %) an zweiter Stelle nach Replikationen auf Satzebene (39 %). Auffallend ist des Weiteren, dass bei KQ_GOG die Hälfte der PATs auf der verbalen Ebene ebenfalls den Gebrauch des bereits früher bei Vertretern der Generation Polen erwähnten Verbs *rausfahren* ausmachen, etwa:

26) nachher wo die Tochter **rausgefahren** ist <@> da wäre ich drüben geblieben aber mein Mann wollte nicht (KQ_GOG)

Bei SV_NAK begegnen zwar auch Nachbildungen der Bedeutung der polnischen Verben *wyjechać* und *być*, sie bilden jedoch insgesamt nur 40 % seiner PATs auf der verbalen Ebene. Die bei SV_NAK vorherrschenden Musterreplikationen auf Satzebene betreffen vorwiegend die Auslassung des pronominalen und formalen Subjekts (Bsp. 27) bzw. die Verwendung der Konjunktion *wenn* anstelle von *als* (Bsp. 29). Bei KQ_GOG haben die PATs auf Satzebene eher vereinzelten Charakter und beruhen stets auf dem fehlenden Subjekt (Bsp. 28):

27) und dann war still (SV_NAK)
28) das das <@>das gab früher nicht (KQ_GOG)
29) **wenn** sie erstes Mal geheiratet hat mit siebzehn Jahren (SV_NAK)

Innerhalb der Generation Deutschland weichen von den Sprecher*innen aus Oberschlesien die Interviewten NT_LUB und XL_MUN von den Standardfällen im Deutschen ab, wobei NT_LUB sich gleichzeitig auch von den Standardfällen im Polnischen abhebt. Sprachbiographisch unterscheiden sich diese beiden Sprecher von anderen aus Oberschlesien stammenden Interviewten insofern, als sie ihre Ausbildung in Deutschland nicht bei einem Deutschkurs

belassen, sondern nach ihrer Ausreise ein volles Hochschulstudium absolviert haben. Während bei den meisten Vertretern der Generation Deutschland ihre Ausreise nach Deutschland zum Zeitpunkt des Interviews ca. 30 Jahre zurücklag, waren es bei NT_LUB bereits knapp 40 Jahre.

Die deutschsprachigen Äußerungen beider Befragten heben sich von anderen Interviewten der GD dadurch heraus, dass sie unterdurchschnittlich wenige Musternachbildungen aufweisen. Bei NT_LUB treten pro 1000 Wörter lediglich 2,6 PATs auf, bei XL_MUN sind es 3,2. Qualitativ gesehen ähnelt die Verteilung der PATs auf die syntaktischen Phrasen den früher beschriebenen Fällen aus der GD: Bei beiden Sprechern dominieren Musterreplikationen ebenso in der Nominalphrase und beruhen auf der Auslassung des Artikelwortes, insbesondere vor Nomen, denen adjektivische Attribute vorausgehen:

31) und ich ich bin ja wieder so **konservativer Schlesier** (NT_LUB)
32) ich will nicht irgendwie **neue Karriere** einschlagen (XL_MUN)

Andere Arten von Nachbildungen kommen im Deutschen von NT_LUB vereinzelt vor, innerhalb der Präpositionalphrase beruhen sie ebenso auf der Artikelauslassung:

33) also so ich ich werde nach wie vor **in Riesengebirge** mal fahren wollen und mir das ankucken (NT_LUB)

Zwar sind bei XL_MUN Musterreplikationen innerhalb der Präpositionalphrase genauso häufig wie in der Nominalphrase, sie betreffen jedoch ebenfalls überwiegend die Artikelauslassung, auch wenn anders als bei NT_LUB vereinzelt ebenso Nachbildungen polnischer Präpositionen auftreten, im folgenden Beispiel setzt etwa der Sprecher die Präposition *in* ein anstatt *an*:

34) **das Gute in dem Forststudium** war, dass du in Deutschland dass du das erste Semester in einem Forstamt <@> verbringen musstest (XL_MUN)

Was die polnischsprachigen Äußerungen beider Interviewten betrifft, so liegt XL_MUN mit seinen Nachbildungen relativ im Durchschnitt, bei NT_LUB sind dagegen die Musterreplikationen aus dem Deutschen überdurchschnittlich häufig und liegen oberhalb der Standardabweichung. Auch qualitativ fallen Unterschiede zu den Standardfällen bei der Generation GD auf. Besonders markant ist hier die Tatsache, dass anders als bei den oben beschriebenen Beispielen für Standardfälle, bei NT_LUB ein Viertel der Nachbildungen auf Satzebene auftreten, welche bei den Standardfällen nicht verzeichnet wurden. Bei NT_LUB handelt es sich dabei um Äußerungen, in denen die ganze Struktur des deutschen Satzes im Polnischen nachgebildet wird, etwa:

35) jakby also ta droga bym zawsze szedł co ja idę ją (NT_LUB)
‚irgendwie also diesen Weg würde ich immer gehen den ich gehe‘
36) zrób ze swojego życia to co chcesz to najlepsze zrób (NT_LUB)
‚mach aus deinem Leben was du willst mach das Beste daraus‘

Während bei den meisten Nachbildungen in der Präpositionalphrase bei den Standardfällen eine Replikation des Präpositionalattributs anstelle eines Genitivattributs vorlag, sind die Einflüsse bei NT_LUB differenzierter. Im Beispiel 37 wird beispielsweise die deutsche Präposition *für* direkt ins Polnische übersetzt:

37) <@> jak jak <@> jest <..> jak jesteś sama to masz już **obowiązek** za siebie ale na <..> też **dla rodziców** co powią co się zrobi tam
‚<@> wenn wenn <@> ist <..> wenn du allein bist hast du schon eine Verantwortung für dich aber am <..> auch für die Eltern was sie sagen was wird da gemacht‘

Eine potentielle sprachbiographische Erklärung für die frequenteren Nachbildungen im Polnisch von NT_LUB wäre einerseits der längere Aufenthalt in Deutschland, andererseits aber die Tatsache, dass er, seinen Angaben zufolge, kaum Kontakt zu der polnischen Sprache habe: Er ist mit einer Deutschen ohne Polnischkenntnisse verheiratet und behauptet selbst, dass es ihm neuerdings schwer fällt auf Polnisch zu kommunizieren. Um Polnisch zu sprechen, müsse er sich zwingen.

4. Abschließende Bemerkungen

Auch wenn die im Rahmen des LangGener-Projekts erstellten Spezialkorpora vergleichsweise klein sind und als solche nur begrenzt den Einsatz quantitativer Methoden möglich machen, erlauben die durchgeführten sprachbiographischen Interviews sehr unterschiedliche Forschungsansätze bei der Analyse der sprachkontaktinduzierten Veränderungen in der Sprache der deutsch-polnischen Bilingualen, die historisch-gesellschaftlich und spracherwerbstheoretisch zwei Gruppen angehören. Generell lässt sich feststellen, dass die Anzahl von Musterreplikationen im Polnischen bei der Generation Deutschland durchschnittlich etwas niedriger ist als bei der Generation Polen, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Die Anzahl von PATs in den deutschen Äußerungen ist bei beiden Generationen höher als im Polnischen, wobei Vertreter*innen der GD, die Deutsch erst nach der sog. kritischen Phase erworben haben, aber seit ca. 30 Jahren in einem deutschsprachigen Umfeld leben, durchschnittlich seltener Muster aus dem Polnischen nachbilden;

hierbei sind die Unterschiede zwischen den zwei Generationen statistisch signifikant. Qualitativ gesehen beruhen die Musternachbildungen im Polnischen der schlesischen Respondenten innerhalb der Generation Polen zumeist darauf, dass Demonstrativ- oder Indefinitpronomina Substantiven vorangestellt werden, was als Anfang einer kontaktinduzierten Grammatikalisierung[9] gedeutet werden könnte, bei den aus Schlesien stammenden Vertreter*innen der GD sind die Replikationen seltener und differenzierter.

Im Deutschen der schlesischen Subgruppe der Generation Polen herrschen Musternachbildungen insbesondere auf Satz- und Verbalebene vor, während die Sprecher*innen der Generation Deutschland schlesischer Herkunft in Anlehnung an das fehlende Muster im Polnischen häufiger keine Artikelwörter einsetzen.

Insbesondere bei Sprecher*innen, deren PAT-Anteil außerhalb der Standardfälle lag, lässt sich der über- bzw. unterdurchschnittliche Anteil von Musterreplikationen durchaus mit sprachbiographischen Faktoren wie der Länge der Ausbildung in der jeweiligen Sprache oder der Spracheinstellung in Zusammenhang bringen.

Literatur

Albert, R. & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Narr Francke Attempto Verlag.

Cząstka-Szymon, B. & Synowiec, H. (1996). *Polszczyzna w szkole śląskiej. Cz. I Ćwiczenia dla uczniów*. Śląsk.

Engel, U. et al. (1999). *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Band 1 & 2. Julius Groos Verlag.

Gugenberger, E. & Sartingen, K. (2011). Vorwort. In: E. Gugenberger & K. Sartingen, (Eds.), *Hybridität – Transkulturalität – Kreolisierung. Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas* (7–9). LIT-Verlag.

Gugenberger, E. (2011). Hybridität und Translingualität: lateinamerikanische Sprachen im Wandel. Vorwort. In: E. Gugenberger & K. Sartingen, (Eds.), *Hybridität – Transkulturalität – Kreolisierung. Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas* (11–49). LIT-Verlag.

Hansen, B., Nekula, M. & Centner, C. (i. Dr.): Die LangGener-Korpora als multifunktionale Ressourcen der Mehrsprachigkeitsforschung zwischen Sozio- und Korpuslinguistik. In: B. Hansen & A. Zielińska (Eds.), *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik: Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Universitätsverlag Winter.

9 Vgl. Heine/Kuteva (2003: 532).

Heine, B. & Kuteva, T. (2003). On contact-induced grammaticalization. *Studies in Language 27*(3), 529–572.
Heine, B. & Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge University Press.
Jańczak, B., Nekula, M. & Zielińska, A. (i. Dr.). *Sprachbiographien und Korpus: Soziolinguistische Annotation sprachbiographischer Interviews im deutsch-polnischen Korpus*. In: B. Hansen & A. Zielińska (Eds.), *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik: Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Universitätsverlag Winter.
Księżyk, F. (2020). Implizite Sprachmischung in Kontaktidiomen zweisprachiger Oberschlesier. *Linguistica 60*(2), 31–44.
Matras, Y. & Sakel, J. (2007). Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence. *Studies in Language 31*(4), 829–865.
Matras, Y. (2009). *Language contact. Cambridge textbooks in linguistics*. Cambridge University Press.
Németh, A. (2010). *Dialekt, Sprachmischung und Spracheinstellungen. Am Beispiel deutscher Dialekte in Ungarn*. Narr Francke Attempto Verlag.
Pelka, D. (2015). Einflüsse des Deutschen auf die Grammatik des Polnischen. In: S. Wölke, Sonja & H. Bartels (Eds.), *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen* (136–156). Domowina-Verlag.
Synowiec, H. (1992). *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Uniwersytet Śląski w Katowicach.
Theisen, J. (2012). *Kontrastive Linguistik. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.

*Liste der Sprecher*innen*

Generation Polen[10]

AL_PAR, Mann, wohnhaft in A., Kreis Kętrzyn, geboren 1933 in A.
BQ_RAC, Frau, wohnhaft in Racibórz, geboren 1941 in A.
BT_KLO, Mann, wohnhaft in A., Kreis Kędzierzyn-Koźle, geboren 1935 in A.
CS_GIZ, Frau, wohnhaft in Giżycko, geboren 1942 in Angerburg
EM_UKT, Mann, wohnhaft in A., Kreis Pisz, geboren 1940 in A.
EU_KET, Frau, wohnhaft in Kętrzyn, geboren 1939 in Wenden
FL_BON, Frau, wohnhaft in A., Kreis Koszalin, geboren 1940 in A.
FT_ELB, Frau, wohnhaft in Elbląg, geboren 1934 in A.
HD_SWI, Frau, wohnhaft in A., Kreis Świdwin, geboren 1940 in A.
IL_PIL, Frau, wohnhaft in Piła, geboren 1937 in Schneidemühl
IT_ELB, Frau, wohnhaft in Elbląg, geboren 1936 in A.
IT_GLO, Frau, wohnhaft in Głogówek, geboren 1938 in Oberglogau
JT_BAR, Frau, wohnhaft in Barwice, geboren 1942 in Bärwalde

10 Kleine Ortschaften werden aus Datenschutzgründen nur in Abkürzung genannt.

JT_STA, Frau, wohnhaft in Stargard, geboren 1939 in Rügen
KL_GDA, Frau, wohnhaft in Gdańsk/Sopot, geboren 1935 in Danzig
KL_PIA, Mann, wohnhaft in A., Kreis Pisz, geboren 1942 in A.
KQ_GOG, Frau, wohnhaft in Gogolin, geboren 1933 in Gogolin
LA_ELB, Frau, wohnhaft in Elbląg, geboren 1937 in Danzig
LA_MIK, Frau, wohnhaft in A., Kreis Ełk, geboren 1932 in A.
LU_KLO, Mann, wohnhaft in A., Kreis Kędzierzyn-Koźle, geboren 1940 in A.
NH_PIL, Frau, wohnhaft in Piła, geboren 1935 in Schneidemühl
PQ_GDY, Frau, wohnhaft in Gdynia, geboren 1932 in A.
QK_BOB, Mann, wohnhaft in A., Kreis Koszalin, geboren 1944 in A.
QN_BRO, Mann, wohnhaft in A., Kreis Krapkowice, geboren 1942 in Beuthen
SB_KLA, Frau, wohnhaft in A., Kreis Koszalin, geboren 1938 in A.
SL_OPO, Frau, wohnhaft in Opole, geboren 1939 in Oppeln
SO_NIE, Frau, wohnhaft in A., Kreis Koszalin, geboren 1934 in Dortmund
SV_NAK, Mann, wohnhaft in A., Landkreis Opole, geboren 1934 in A.
UM_JAN, Frau, wohnhaft in A., Kreis Kętrzyn, geboren 1933 in A.
XL_PIL, Mann, wohnhaft in Piła, geboren 1937 in Schneidemühl

Generation Deutschland

BK_AUG, Mann, wohnhaft in Augsburg, geboren 1970 in Nysa, ausgereist 1988
BK_HAM, Mann, wohnhaft in Hamburg, geboren 1961 in Nysa, ausgereist 1988
BL_AUG, Mann, wohnhaft in Augsburg, geboren 1967 in Tychy, ausgereist 1988
BM_HAM, Mann, wohnhaft in Hamburg, geboren 1971 in Piekary Śląskie, ausgereist 1988
BN_WUP, Mann, wohnhaft in Wuppertal, geboren 1964 in A., Kreis Prudnik, ausgereist 1990
CH_BER, Frau, wohnhaft in Berlin, geboren 1967 in Szczecin, ausgereist 2011
CL_BIE, Frau, wohnhaft in Bielefeld, geboren 1965 in Głogówek, ausgereist 1979
FL_HAM, Frau, wohnhaft in Hamburg, geboren 1957 in Kłodawa, ausgereist 1980
HM_STE, Mann, wohnhaft in Steinen, geboren 1965 in Głogówek, ausgereist 1988
JS_STR, Frau, wohnhaft in Straubing, geboren 1963 in Bieruń, ausgereist 1988
KC_HAM, Frau, wohnhaft in Hamburg, geboren 1954 in Czersk, ausgereist 1989
KI_VIM, Mann, wohnhaft in Vimbuch, geboren 1968 in Koźle, ausgereist 1991
KL_BIE, Mann, wohnhaft in Bielefeld, geboren 1962 in Głogówek, ausgereist 1988
KN_HAT, Frau, wohnhaft in Hattingen, geboren 1965 in Głogówek, ausgereist 1989
LC_BUR, Frau, wohnhaft in Burgweinting, geboren 1971 in Świętochłowice, ausgereist 1993
LO_LAM, Frau, wohnhaft in A., Bundesland Rheinland-Pfalz, geboren 1970 in Koźle, ausgereist 1990
NA_HAM, Frau, wohnhaft in Hamburg, geboren 1965 in Kożuchów, ausgereist 1981
ND_REG, Mann, wohnhaft in Regensburg, geboren 1964 in Nysa, ausgereist 1988
NE_BUR, Frau, wohnhaft in Burgweinting, geboren 1972 in A., Kreis Nysa, ausgereist 1993
NF_PAD, Frau, wohnhaft in Paderborn, geboren 1968 in Krapkowice, ausgereist 1990

NI_AUG, Mann, wohnhaft in Augsburg, geboren 1965 in Sławniowice, keine Angabe zum Ausreisejahr
NL_REG, Mann, wohnhaft in Regensburg, geboren 1967 in Kłodzko, ausgereist 1989
NT_LUB, Mann, wohnhaft in Lübeck, geboren 1961 in A., Kreis Kędzierzyn-Koźle, ausgereist 1981
QX_BER, Mann, wohnhaft in Berlin, geboren 1989 in Sulechów, ausgereist 2012
SO_LAM, Mann, wohnhaft in A., Bundesland Rheinland-Pfalz, geboren 1964 in A., Kreis Koźle, ausgereist 1991
UC_LUC, Mann, wohnhaft in Luckenwalde, geboren 1966 in A., Kreis Chojna, ausgereist 1990
XL_MUN, Mann, wohnhaft in München, geboren 1964 in Prudnik, ausgereist 1987
XX_HAM, Mann, wohnhaft in Hamburg, geboren 1951 in Siemianowice Śląskie, ausgereist 1989

Gebrauch und Aneignung von Anglizismen (anhand des Deutschen und des Aserbaidschanischen)

Günel Mehdizade (Baku)

Abstract: Der wichtigste Aspekt, der im vorliegenden Beitrag berücksichtigt werden soll, ist der Gebrauch und die Aneignung von Anglizismen im gegenwärtigen Deutschen und Aserbaidschanischen. Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die drei in Kontakt tretenden Sprachen: Englisch als Gebersprache, Deutsch als Zielsprache und Aserbaidschanisch als Muttersprache. In diesen Sprachen kann man viele Entlehnungen und Fremdwörter aus anderen Sprachen beobachten, unter welchen Anglizismen eine besondere Stelle einnehmen. Einige von diesen Wörtern werden, abhängig von ihrer Entlehnungszeit, nicht vollständig angeeignet und als halb entlehnte Wörter aufgenommen. Die linguistische Analyse zeigt, dass diese Entlehnungen sehr selten ihre semantische Bedeutung ändern und unverändert bleiben. Intensive Durchdringung von Anglizismen im Prozesse der Globalisierung in die deutsche und aserbaidschanische Sprachen, Untersuchung der Probleme, die mit der Entstehung und Entwicklung von Anglizismen in diesen Sprachen verbunden sind, bilden den Inhalt des Beitrages.

Keywords: Anglizismen, englische Entlehnungen, Fremdwörter, Aserbaidschanisch, Deutsch, Wortschatz, semantische Gebrauchshäufigkeit, amerikanisches Englisch

1. *Einleitung*

Gegenwärtig gibt es in der Welt kaum eine Sprache, die nur durch ihre eigenen lexikalischen Einheiten aufgebaut ist. Deutsch und Aserbaidschanisch bilden in diesem Sinne keine Ausnahme. Der Prozess der Aneignung von Anglizismen ist eine sehr komplizierte und vielseitige Erscheinung, die nicht eindeutig von den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Standpunkten aus akzeptiert wird. Abhängig von vielen Verhältnissen bleiben die entlehnten Wörter in anderen Sprachen nicht unverändert. Die Zielsprache bearbeitet sie eigenartig und erschafft erneut gemäß eigener Regeln. Internationale Foren und Konferenzen werden auf Englisch abgehalten, zwischenstaatliche Resolutionen und normative Dokumente, wissenschaftliche Berichte und Zeitschriftenartikel werden in Englisch veröffentlicht.

2. *Historischer Ursprung*

Es ist bekannt, dass jeder Staat der Welt, abhängig von seiner geographischen Lage und Umgebung, in der er im Laufe der historischen Entwicklung entstanden ist, seine eigene Sprache, Kultur und Religion, seine eigenen moralischen und materiellen Werte hat. Selbst wenn es sich um eine Sprache handelt, die in mehreren Ländern gesprochen wird, bekommt diese je nach Region ihrem eigenen besonderen semantischen und phonetischen Merkmale. Die Kataklysmen, welchen Länder und Staaten ausgesetzt sind – Kriege, Naturkatastrophen, Revolutionen, Änderungen des politischen Regimes – beeinflussen erheblich das Leben und die Beziehungen der Menschen in der Weltgemeinschaft und übertragen gleichzeitig mit sich in andere Sprachen neuen Wortschatz, neue Konzepte und Ausdrucksformen.

Vom 17. Jahrhundert nahm in Deutschland das Interesse am English zu, die Entlehnungen beschränkten sich aber meistens auf politische Begriffe (*Unterhaus/ Haus of Commons, Oberhaus/ House of Lords*). Das 18. Jahrhundert brachte die erste erhebliche Einströmung der englischen Wörter in die deutsche Sprache. Diese waren insbesondere Begriffe aus den Bereichen der Philosophie (*Freidenker/ free thinker*), der Politik (*Koalition, Opposition*) und des Handels (*Import, exportieren, Banknote*). Nach der industriellen Revolution, die im 19. Jahrhundert von England ausging, kamen in die deutsche Sprache neue Lexeme (*Dampfschiff, Lokomotive*). Gleichzeitig erschienen auch zahlreiche Anglizismen auf dem Gebiet der Mode und des Sports: *Pullover, Sweater, Tennis, Fußball*[1] (Kovacs, 2009: 183).

Nach Hilgendorf (1996) war bis zum Ersten Weltkrieg das britische Englisch die Hauptquelle der Einströmung von Anglizismen. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkte sich der amerikanische Einfluss auf die deutsche Sprache. Nun wurden sogar mehr Wörter aus dem amerikanischen Englisch als auch aus dem britischen Englisch übernommen, obwohl es schwer ist, beide Einflussquellen voneinander zu unterscheiden[2] (Hilgendorf, 1996: 4).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden das Deutsche und das Englische durch verschiedene Ereignisse miteinander in Verbindung gebracht. Dazu gehören die politische, industrielle, technische, militärische und wissenschaftliche Dominanz der USA, die Verbreitung der amerikanischen Kultur und Lebensweise, das Entstehen der Europäischen Union, die Entwicklung der Wissenschaft und der Technologien, wie die Erfindung des Computers und des Internets.

Was die aserbaidschanische Sprache angeht, so können wir sagen, dass aufgrund der kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zu den Völkern Europas in der Epoche der Safawiden (XVII Jhd.) eine Vielzahl von Wörtern und Begriffen europäischen Ursprungs ins Aserbaidschanische übertragen wurde. Die Ankunft einer großen britischen Delegation in Aserbaidschan

und die Aufnahme der diplomatischen Beziehungen tragen dazu bei, dass in historischen Dokumenten eine Reihe von englischen und anderen europäischsprachigen Wörtern gebraucht wurde. Die gegenwärtige Phase der anglo-aserbaidschanischen Beziehungen ist mit der Beteiligung britischer Riesenunternehmen am Jahrhundertvertrag von 1994 im Zusammenhang mit der Ausbeutung der reichen Vorkommen Aserbaidschans verbunden. Anzumerken ist, dass in den terminologischen Wörterbüchern der aserbaidschanischen Sprache früher eine Reihe von Begriffen englischen Ursprungs, wie Z.B.: */business – biznes/, /broker –broker/, /marketing – marketinq/, /manager – menecer/, /tender – tender/* und andere verwendet wurden, die aber in den letzten 10 Jahren des 20. Jahrhunderts besonders aktiv geworden sind[3] (Mamedli, 2017: 264–265).

3. Einsatzgebiete

Wir begegnen den Anglizismen im Deutschen im Bereich Kosmetik, in welchem Produkte historisch bedingt durchweg französische Benennungen tragen. Heute haben jedoch viele von ihnen anglo-amerikanische Namen angenommen, zum Beispiel: *Cellular Performances, Anti-Aging-Pflege, Daily Treatments, Lipgloss usw.*

Man kann Entlehnungen aus dem Technikbereich begegnen, die keine deutschen Entsprechungen haben. Zunächst einmal sind dies Amerikanismus-Wörter, die ihren Namen, ihre Schreibweise und ihren Klang nicht in der deutschen Sprache haben, zum Beispiel: *Online, Hotline, Software, Laptop, E-Mail, Beamer, Helpdesk, Investment, Exportboom* usw.

In der Presse finden sich sehr oft solche Wörter, die in die deutsche Sprache integriert wurden und von Muttersprachlern nicht als fremd wahrgenommen werden, die teilweise bereits oben erwähnt wurden, zum Beispiel: *Tipp, Star, Experte, Internet, Click, Trainer, Club, Software, Pop, Team, Code*.

Auch Wörter wie *Feature, Entertainer, Primetime, Pay-TV, Motion, Print, Slow* sind in den Medien beliebt; im Bereich der Globalen Mode: *Top, Fashion, Boots, Dress, Look*; in der Kosmetikindustrie: *Fluid, Strip, Eyeliner, Cover;* im Kulturbereich: *Song, Hit, Track, Beat, Pop-Music, Band, Portfolio* und in anderen Technikbereichen*: Gameboy, Display, Joystick, Playstation* etc.

Was den Sportwortschatz angeht, so können wir Wörter und Konzepte verwenden, die sich auf den amerikanischen Sport beziehen, die Kommunikation und das Verständnis zwischen Spielern und Fans erleichtern: *Penalty,*

Fan, Finish, Match, Cross, Freestyle, Badminton, Sprint, Team Handicap[4] (Langenscheidt, 2003).

Ein heutzutage recht häufiges Phänomen ist die Verwendung bzw. die Ersetzung im Satz einer deutschen Vokabel durch ihr englisches, oft kompakteres Pendant:

1. Ich bekomme meine Telefonrechnung *jetzt online.*
2. Heute vormittags habe ich meine Rechnung *online* über *EPS (Earnings per share)* beglichen.
3. Moment, ich drucke das Dokument mal schnell auf meinem *Laserjet (Laserdrucker)*aus.
4. Ich muss mir noch ein paar neue Fähigkeiten zulegen, um den *Job (Arbeit)* zu bekommen.

Die Anglizismen betreffen auch unterschiedliche Bereiche der Geschäftssphäre, wie zum Beispiel: *Hausmeister* wurde zum *Facility Manager, Gruppe – Team, Besprechung – Meeting, Veranstaltung – Workshop*. Diesen Begriffen begegnen wir sowohl im Deutschen[5] (Butt M./Steinbach M., 2008: 124), als auch im Aserbaidschanischen[6].

3.2 Im Aserbaidschanischen findet man die englischen Entlehnungen in erster Reihe in den Bereichen Politik, Sport, Bankwesen, Wirtschaft und Massenmedien[6]*.*

Der Begriff *briefing* englischen Ursprungs ist im Hintergrund des politischen Geschehens der 90er Jahre unseres öffentlichen Lebens zu einem der beliebtesten Begriffe im Rundfunk und in der Presse geworden. Die militärische Übersetzung des Wortes *briefing* heißt *Anweisung*. Als journalistischer Begriff bezieht sich dieses Wort auf ein Treffen staatlicher Politiker und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens mit der Presse, um über ein Thema oder eine politische Situation zu berichten oder Anweisungen zu geben.

Der Anglizismus *outsider* hat im Aserbaidschanischen viele Bedeutungen, d.h.: kein Fachmann, kein Kenner, ein Fremder, ein Amateur, ungebildeter Mann. In die aserbaidschanische Sportterminologie gelangte das Wort *outsider* über die russische Sprache im Sinne von „Athlet oder Mannschaft, die keine Chance hat, den Wettbewerb zu gewinnen, und nimmt die letzten Plätze in der Turniertabelle ein". Dieses Wort wurde vorher als ökonomischer Begriff im Sinne einer nicht monopolistischen kapitalistischen Wirtschaft verwendet.

Manchmal bekommen die Anglizismen im Aserbaidschanischen neben ihrer eigenen Hauptbedeutung noch andere semantische Bedeutungen. Beispielsweise ist die Hauptbedeutung des Wortes *„leader" „Führer einer*

politischen Partei“, während seine Nebenbedeutungen im Aserbaidschanischen sind: *„ein Spitzensportler,* d.h. *„ein Sportler, der beim Wettbewerb gewonnen hat“, „erster in der Reihe“* oder *„erster in einem Fachgebiet“, „Titel einer Zeitung oder Zeitschrift“, „die Benennung eines Geschäftes“* etc. Im gegenwärtigen Aserbaidschanischen bekam dieses Wort eine neue Bedeutung *„allgemeinpolitischer Nationalleader“*, die ausschließlich auf dem lokalen Niveau gebraucht wird.

Man kann viele Änderungen in der Bedeutung des Wortes „Boykott“ finden, das ins Aserbaidschanische mit der Bezeichnung einer Form des politischen und wirtschaftlichen Kampfes kam. Zurzeit wurde die semantische Sphäre der Verwendung dieses Wortes geändert, die Hauptbedeutung wurde dabei beibehalten, man hat dieses Wort in der Dienstleistungssphäre oft verwendet. Es gibt im Aserbaidschanischen noch andere Wortverbindungen mit diesem Wort, wie: *„politischer Boykott“, „Boykottpolitik“; „zum Boykott aufrufen“, „Boykott in internationalen Beziehungen“, „Boykotterklärung“, „Boykottaufhebung“* und viele andere.

Die neuen Schattierungen des entlehnten Wortes sind sehr eng mit den Änderungen in der Gesellschaft, in internationalen Beziehungen und in der Erweiterung der zwischensprachlichen Verhältnisse verbunden. Die Erweiterung der semantischen Struktur der Anglizismen im Aserbaidschanischen geschieht im Verlauf der Einbürgerung dieser Wörter in verschiedenen Bereichen. In diesem Zusammenhang ändert sich die Bedeutung dieser Wörter, sie verlieren ihre ursprüngliche Bedeutung und bekommen dabei eine neue. In einigen Fällen bleibt diese Bedeutung unverändert. Als Beispiel kann man das Wort *„business“* nennen, das ins Aserbaidschanische übers Russische gekommen ist und folgende Bedeutungen hat: *Business, Geschäftstätigkeit, kaufmännische Tätigkeit, Unternehmertätigkeit, Handel, Kommerz, geschäftliche Angelegenheiten*. Ein *„Businessman“* heißt ein Mann, der sich mit den Businessangelegenheiten beschäftigt. Heutzutage versteht man unter diesem Wort im Aserbaidschanischen *eine gewinnbringende Arbeit.* Die Gebrauchshäufigkeit dieses Wortes ist sehr hoch. Als wirtschaftlicher Begriff hat dieses Wort viele lexikalische Bedeutungen.

4. Lexikalische und phonetische Aneignung

Als ein komplexes lexikalisch-semantisches Phänomen war das Thema der Entlehnungen immer eines der aktuellsten Themen in der modernen Linguistik, das seit Jahren zum Gegenstand von Forschungen solcher berühmten Wissenschaftler wie Scherba (1958), Baudouin de Courtenay (1963), Weinreich (1977), Paul (1995), Eisenberg (2001), Carstensen (2001) u. a. wurde.

Das Eindringen von „fremden" Wörtern in andere Sprachen und ihre Verwendung, sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Kommunikation, ist nach Bloomfield (2001) und Eisenberg (2001) das Ergebnis der Entwicklung und der Erweiterung kultureller, territorialer und sozioökonomischer Kontakte zwischen den Völkern.

In den meisten Fällen entlehnt das Deutsche einsilbige und zweisilbige englische Wörter, da diese Begriffe des englischen Ursprungs im Vergleich zum Deutschen in den meisten Fällen kurz und praktisch sind und eine größere Aussagekraft haben[7] (Pfitzner, 1978: 164–165), zum Beispiel:

1. *Code (Chiffrierschlüssel)* – Zahlen- oder Buchstabenkombination;
2. *Job (Arbeit)* – Arbeit, Beruf;
3. *Gag (Einfall)* – Sturz, Gedanke, Idee;
4. Boss *(Direktor)* – Leiter, Vorsitzender;
5. Boom *(Aufschwung)* – Hochkonjunktur, wirtschaftlicher Aufschwung

In der deutschen Sprache findet man Anglizismen und deren Äquivalente urdeutschen Ursprungs, die dasselbe bedeuten, sich aber stilistisch im Grad der Aussagekraft voneinander unterscheiden. Dies sind Wörter wie: Mannschaft / Team; laufen / joggen, walken; Bildschirm / Monitor[8]. (Carstensen, 2001, S. 25*–73*).

Es gibt zwei Möglichkeiten, Anglizismen zu entlehnen: direkt, d.h. ohne die Bedeutung des Wortes zu ändern, zum Beispiel: *CD Player, Talkshow, Meeting, Team, Bodybuilding, Bowling, Jogging, Shopping, Job, Party, Handy* kamen ohne morphologische und semantische Veränderungen zur deutschen Sprache.

Viele der Lehnwörter behalten in der Originalsprache unverändert ihre Aussprache bei. Vgl.: *Lobby, Marke, Marketing, Computer, Pizza, Hamburger, Cheeseburger, Fast Food, Drive-in-Restaurant*.

Substantive werden großgeschrieben wie deutschstämmige Substantive, sobald sie die sogenannte Bürgerschaft „*Citizenship*" in deutscher Sprache erhalten. Diese Substantive haben Synonyme im Deutschen, zum Beispiel:

Slang – die Umgangssprache,
Consulting – Beratung,
User – Benutzer,
Leasing – Vermietung

Zu diesen Substantiven gehören auch gemischte, sogenannte zusammengesetzte Wörter, wenn ein Teil des Wortes das deutsche Originalwort ist und der andere aus dem Englischen entlehnt ist, zum Beispiel:

Haar + Spray – Haarspray,

Live + Sendung – Livesendung – Echtzeitübertragung eines Fernseh- oder Radioprogramms,
Reise + boom – Reiseboom – große Reise-Nachfrage

Die zusammengesetzten Wörter, deren Bestandteil ein englisches Wort ist und deren zweiter Teil deutsch ist, ändern sich auch nicht, zum Beispiel: *Schulmädchen-Look, Softwareunternehmen*.

Bei der zweiten Möglichkeit handelt es sich um die Anglizismen, die im Zuge der Integration deutsche Suffixe oder Endungen erhalten. Das sind Wörter wie *boomen, klicken, boykottieren*.

Derzeit gibt es in der deutschen Sprache eine große Anzahl von Anglizismen, die vollständig in das Rechtschreibesystem der deutschen Sprache integriert sind. Das Graphem <*c*> geht zum Beispiel in der Komposition von Anglizismen in das Graphem <*k*> über: *Klipp, Kamera, Kamp*; Konsonanten <*p*> und <*t*> – im Deutschen treffen wir verdoppelt <*pp*>, <*tt*>: *Klipp, Slipp*; die Kombination <*sh*> wird durch das Graphem <*sch*> ersetzt: *schrinken*[9] (Glahn, 2002).

Für die genaue Bestimmung des grammatikalischen Geschlechts eines Fremdwortes im Deutschen gibt es keine festen Regeln (es gibt jedoch eine Tendenz, Neutrum zu verwenden – G. M.). Die Gattung kann nach verschiedenen Kriterien bestimmt werden. Bei den Wörtern, die Menschen bezeichnen, gehen wir vom natürlichen Geschlecht aus: d.h. die Wörter, die Männer bezeichnen, sind männlich (*der Arzt, der Mann, der Vater*). Die Wörter, die weibliche Vertreter bezeichnen, sind in der Regel weiblich (*die Ärztin*). Dies gilt auch für Fremdwörter (*der Maharadscha, der King* und *die Maharani, die Queen*). Allerdings gibt es auch hier Ausnahmen: das Mädchen, das Kind.

Im Aserbaidschanischen dagegen gibt es überhaupt kein Genus. Der Prozess der Aneignung von Anglizismen im Aserbaidschanischen ist eine sehr komplizierte und vielseitige Erscheinung, die nicht eindeutig von den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Standpunkten aus akzeptiert wird. Die Zielsprache bearbeitet sie eigenartig und adoptiert sie gemäß den eigenen Regeln. Es gibt Wörter, die abhängig von ihrer Entlehnungszeit, nicht vollständig angeeignet wurden und als halb entlehnte Wörter angenommen werden. Vgl.: *booklet (aserb.: buklet), comfort (aserb.: komfort), radar (aserb.: radar), drainage (aserb: drenaj), clan (aserb.: klan), cowboy (aserb.: kovboy), sandwich (aserb.: sendviç), sniper (aserb.: snayper)* etc. Die linguistische Analyse der halb entlehnten Wörter zeigt, dass diese Entlehnungen nach der Semantik hauptsächlich unverändert bleiben und ihre semantische Bedeutung ausschließlich unter seltenen Umständen ändern.

Unter *booklet* versteht man im Aserbaidschanischen entweder eine „Bildbroschüre" oder eine illustrierte Informationsausgabe gedruckt in einem großen Format. *Comfort* bezeichnet komfortable Wohnverhältnisse, oder die

Gesamtheit der Bedingungen für die komfortablen Wohnverhältnisse. Unter dem Wort *radar* verstehen wir im Aserbaidschanischen die eigentliche Bedeutung des Wortes, aber auch das Gerät zur Messung der Geschwindigkeit von Autos, welches bei Polizeikontrollen verwendet wird. Das Wort *market* ist ein Beispiel, wo sich die Semantik ändert, wobei das strukturelle Aussehen des Wortes unverändert bleibt. Im Aserbaidschanischen wird das Wort als Lebensmittelgeschäft interpretiert.

Es ist anzumerken, dass die aserbaidschanische Sprache mittels der direkten sowie indirekten Entlehnung bereichert wurde, wo die Begriffe englischen Ursprungs ins Aserbaidschanische übers Russische gelingen: *leader, charter, ballast, beat, offset, crossfit*. Heute kommen die Fremdwörter in den Wortschatz der aserbaidschanischen Sprache direkt aus dem Englischen, d.h. dass die Rolle des Russischen im Entlehnungsverfahren nicht so bedeutend ist.

Im Aserbaidschanischen sind englische einsilbige Wörter auch sehr verbreitet. Vgl.: *box, film, club, shop, stop*. Sehr beliebt sind auch die Wörter wie *Wi-Fi, laser, business lunch, VIP, offset, aspirator, hamburger, computer, internet, market* usw. Im Englischen bezeichnet das Wort *magazine* eine *Zeitschrift*, während es im Aserbaidschanischen als *Geschäft* verstanden wird.

Es gibt im Aserbaidschanischen eine Reihe von Anglizismen, die in der Sprache die Bürgerschaft bekommen haben und in einem breiten Kreis gebraucht werden. Diese Wörter werden nicht als fremde, sondern als allgemein gebräuchliche akzeptiert. Vgl.: *football, volleyball, basketball, handball, finish, export, import, coffee, park, tourist, tunnel, budget, wagon, box, telephone*[10] (Akhundov, 2005). Viele von diesen Wörtern haben sich nach ihren phonetischen und grammatischen Merkmalen in der aserbaidschanischen Sprache assimiliert. Die genannten lexikalischen Einheiten gehören zu den voll entlehnten Anglizismen [11] (Taghizade, 2009:32).

Diese Wörter (*budget/ bücə, magazine/ maqazin, terminal/ terminal, code/ kod* usw.) sind größtenteils im Aserbaidschanischen seit langem im Gebrauch, und daher haben sich diese der aserbaidschanischen Sprache völlig angepasst.

Viele Entlehnungen gingen in beide Sprachen mit der Bezeichnung des Gegenstandes aus seiner Originalsprache ein. Nehmen wir zum Beispiel den Bereich Ernährung, dann klingen diese Anglizismen sowohl im Deutschen als auch im Aserbaidschanischen gleich und werden gleich wahrgenommen, zum Beispiel: *Hamburger, Cheeseburger, Fast Food* usw.

5. Zusammenfassung

In der gegebenen Forschung ist es zu schlussfolgern, dass Anglizismen im Gegenteil zum Deutschen nicht alle Bereiche im Aserbaidschanischen im gleichen Maße betroffen haben. Jedoch zeigt die Analyse der Veröffentlichungen nach der Nationalen Unabhängigkeit der Aserbaidschanischen Republik, dass im Vergleich zu den vorherigen Jahren, die Anzahl der Anglizismen in der Presse in Bereichen Politik, Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Sport wesentlich gestiegen ist. Gründe dafür sind die Förderung wissenschaftlicher und technischer Innovationen sowie verschiedener Art Propaganda in Werbetexten im Zusammenhang mit dem Übergang zur freien Marktwirtschaft.

So bleiben die Lehnwörter in beiden Sprachen während des Gebrauchs nicht unverändert, und die meisten von ihnen werden von der phonetischen, grammatischen und semantischen Zusammensetzung der entlehnenden Sprache beeinflusst. Die entlehnende Sprache, die die Fremdwörter akzeptiert, assimiliert sie auf eine eigentümliche Weise, als würde sie diese neu erschaffen.

Der Prozess der Aneignung eines fremdsprachigen Wortes in der entlehnenden Sprache dauert ziemlich lange und hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab: von der genetischen Verwandtschaft der Sprachen, typologischen Struktur, semantischen Gebrauchshäufigkeit und dem Grad der Aneignung des entlehnten Wortes.

Bibliographie

Akhundov, A. A.: Azerbaycan dilinin izahli lugeti. Elm: Baki, 2005.

Butt M./Steinbach M. Vernährt und zugeflixt, 2008, Mannheim, Duden, S. 124. http://www.xalqqazeti.com/az/news/official/59974; S. Rəhman http://azerdict.com/izahli-luget/boykot, http://bizimyol.info/news/57263.html

Carstensen, Broder/Busse, Ulrich: Einleitung: Theorie und Praxis der Erfassung und Beschreibung von Anglizismen. In: Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945. Bd. 1. Berlin–New York 1993, 2001, S. 25*–73*.

Glahn, R.: Der Einfluss des Englischen auf gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Eine Analyse öffentlich gesprochener Sprache am Beispiel von „Fernsehdeutsch“. Frankfurt a. M. 2002.

Hilgendorf, Suzanne K. (1996: 4) The impact of English in Germany. English Today 12(3), (2005: 3–14).

Kovacs, Eva. „Anglizismen im Deutschen. Eine Gefahr oder eine natürliche Erscheinung?“ Germanistische Studien VII (2009: 181–190).

Langenscheidt, Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin, 2003.

Mamedli, Nadir Azerbaycan dilinde alinma terminler, Elm ve Tehsil, 2017, 487 S.
Pfitzner, Jürgen: Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse. Mentzler, Stuttgart, 1978.
Taghizade, Semanticeskoe osvoeniye anglizismov v yazike azerbaydshanskoy pressi. Ucenie zapiski Tavriceskogo nacionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Filologiya sozialniye kommunikacii 22(61), No. 3, 2009, S. 31–36.

Mit offenen Armen aufnehmen. Zur Nutzung von Ressourcen im Fremdsprachenunterricht

Ulrike Simon (Bari)

Abstract: Vor dem Hintergrund wesentlicher Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird in diesem Beitrag exemplarisch aufgezeigt, wie im Bereich des Wortschatzerwerbs Impulse für vernetztes Sprachenlernen gegeben werden können. Im Fokus stehen dabei sog. *Wide spread idioms*, d.h. idiomatische Phraseme, die sich durch eine besonders weite Verbreitung im europäischen Sprachraum (und darüber hinaus) auszeichnen. Anhand ausgewählter Beispiele, die der nonverbalen Kommunikation entspringen, werden Wege aufgezeigt, wie phraseologische Kompetenz sprachenübergreifend erworben werden kann.

Keywords: Mehrsprachigkeitsdidaktik, vernetztes Sprachenlernen, Fremdsprachenunterricht, Phraseologie, *wide spread idioms*, nonverbale Kommunikation

1. Einführung

Die Mehrkulturalität postmoderner Gesellschaften hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass im Bereich der Didaktik zunehmend solche Fragestellungen zentral sind, die einerseits der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit von Menschen gerecht werden und andererseits die längst eingeforderte Mehrsprachigkeitskompetenz (auch) von Menschen ohne Migrationshintergrund beachten. Im Rahmen dieser Diskussion wurden in der Forschung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits wichtige Prinzipien zur Förderung sprachenübergreifenden Lernens entwickelt. Aus anwendungsorientierter Perspektive bleibt vor allem die Frage interessant, wie solche theoretischen Grundsätze methodisch in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Die Vielfalt an Unterrichtskontexten, in denen (Fremd-)Sprachenerwerb stattfindet, die Vielschichtigkeit der Sprache selbst und die damit einhergehenden, stark differenzierten (Teil-)Lernziele, verlangen nach ebenso vielfältigen und differenzierten didaktischen Methoden und Unterrichtsmodellen.

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des vorliegenden Beitrags, exemplarisch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie im Fremdsprachenunterricht sprachenübergreifend phraseologische Kompetenz aufgebaut werden kann. Dabei werden folgende thematische Schwerpunkte gesetzt: Nach einem zusammenfassenden Überblick über die für den Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz relevanten Fragestellungen folgt in gebotener Kürze eine Einführung in

das Thema der Phraseologie. Hierbei wird der Blick auf sog. *Wide spread idioms*, also auf idiomatische Phraseme gelenkt, die (nicht nur) im europäischen Sprachraum weit verbreitet sind. Die weite Verbreitung dieser Idiome[1] lässt sich vielfach begründen und sie können zudem verschiedenen Domänen zugeordnet werden. Zur stärkeren thematischen Einschränkung sind im vorliegenden Kontext ausschließlich solche weit verbreiteten Idiome von Interesse, deren Ursprung in der nonverbalen Kommunikation liegt. Insofern werden solche Aspekte Beachtung finden, die im Rahmen eines (Kultur- und) Sprachvergleichs hinsichtlich der nonverbalen Kommunikation relevant sind. Im Anschluss werden anhand von ausgewählten Beispielen methodische Impulse gegeben, wie das Potenzial dieser idiomatischen Wortverbindungen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Dabei soll vor allem das (sprachliche und kulturelle) Vorwissen der Lernenden aus den zuvor erworbenen Sprachen als Ressource für den Aufbau und die Vernetzung des neu zu erwerbenden Wissens erkannt werden.

2. Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenerwerb

2.1 Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitskompetenz und plurilinguales Sprachbewusstsein

Nach einem heutigen Verständnis von Mehrsprachigkeit impliziert diese kein gleichermaßen starkes Beherrschen verschiedener Sprachen, sondern bezieht sich auch auf Menschen, die „auf der Basis der Kenntnisse [ihrer] Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen“ haben (Bertrand & Christ, zit. In Fäcke & Meißner 2019: 3). Aus dieser Perspektive heraus erhält Mehrsprachigkeit eine zentrale Bedeutung im Bereich der Fremdsprachendidaktik, da Lernende, die neben ihrer L1 noch mindestens zwei weitere Fremdsprachen erwerben (oder erworben haben) als mehrsprachig gelten, ganz abgesehen davon, auf welchem Sprachniveau sie sich in den betreffenden Sprachen befinden.

Zur Nutzung des in der Mehrsprachigkeit steckenden Potenzials der Lernenden muss es fächerübergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, den Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz zu fördern, die nach

1 Zur Klärung der in diesem Beitrag verwendeten Terminologie sei hier vorab angemerkt, dass der Begriff „Idiom“ sich auf teil- oder vollidiomatische Phraseme bezieht, d.h. auf feste Wortverbindungen, deren Komponenten ihre freie Wortbedeutung teilweise oder ganz zugunsten der übertragenen Bedeutung des Phrasems aufgeben.

Hallet & Königs (2010: 303) „als Fähigkeit [verstanden wird], Kenntnisse in einer Sprache und des Sprachlernprozesses für das Erlernen einer anderen Fremdsprache zu nutzen." Es geht folglich darum, doppelten Nutzen aus bereits vorhandenen Kenntnissen zuvor erworbener Sprachen (inklusive der L1) für den Erwerb einer neuen Fremdsprache zu ziehen: einerseits im Hinblick auf das „reine" Sprachwissen (etwa im Bereich der Grammatik, Lexik und Syntax), andererseits hinsichtlich des Wissens, das sich auf den Prozess des Sprachenlernens bezieht und aus bereits erfolgter Lernerfahrung gewonnen wurde (z. B. in puncto entsprechender Lernstrategien). Der Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz basiert demzufolge auf einer „Mischung aus Sprach- und Reflexionsarbeit", die zu einem neuen, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Sprach(lern)bewusstsein führt, das Königs (2019b: 56) als *multilingual language learning awareness* bezeichnet und folgendermaßen definiert: „Darunter verstehe ich den bewusstmachenden Blick auf sprachliche Aneignungsprozesse auch und gerade bei Lernenden mit einem anderen sprachlichen Hintergrund."

Die zentrale Rolle, die das vielseitige plurilinguale Sprach(lern)bewusstsein für den Fremdsprachenerwerb spielt, konnte in verschiedenen empirischen Untersuchungen nachgewiesen werden: „The more learners think *about* the languages and how they might work, how they might to be interconnected, how the learning process might work well for them, the better they score in the texts" (Gibson & Hufeisen 2003: 96). Auch Jessner et al. (2015: 5) weisen auf die Vielschichtigkeit des Sprachbewusstseins hin. Dabei ist u. a. die Unterscheidung zwischen einem eher allgemeinen metalinguistischen Bewusstsein und dem sprachübergreifenden Bewusstsein relevant, das sich auf die Fähigkeit bezieht, „Sprachen in Relation zu setzen und zu vergleichen". Darüber hinaus betonen die Autorinnen mit Bezug auf zahlreiche Untersuchungen, dass das metalinguistische Bewusstsein von zwei- und mehrsprachigen Menschen stärker entwickelt sei, als bei einsprachigen, was sich nicht zuletzt positiv auf deren Sprachlernfähigkeit auswirke.

Die große Bedeutung des Sprachbewusstseins für den Fremdsprachenerwerb spiegelt sich in verschiedenen Modellen zur Mehrsprachigkeit wider. Im sog. Faktenmodell 2.0 begründet Hufeisen (2010: 203 f.) den qualitativen Mehrwert beim Fremdsprachenerwerb, der (erst) ab dem Erwerb einer L3 eintritt, mit sog. „fremdsprachenspezifischen Faktoren", zu denen sie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien zählt, die zu einer „interlingualen Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit" führen. Im Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina & Jessner (zit. in Jessner et al. 2015: 6) wird mit dem sog. M(ultilinguialismus-)Faktor dem bei mehrsprachigen Menschen erhöhten metalinguistischen sowie sprachübergreifenden Bewusstsein und den daraus resultierenden Fähigkeiten Rechnung getragen, die „den Sprachlernfortschritt fördern und beschleunigen können".

Bereits aus den hier zitierten Studien lässt sich folglich ein zweifacher Mehrwert der Mehrsprachigkeit für Fremdsprachenlernende ableiten, die Gibson & Hufeisen (2003: 99) folgendermaßen zusammenfassen: „Thus, it appears that the more foreign language experience that learners have, the better able they were to both overcome the lexical and syntactic traps in the task, as well as to apply their metalinguistic strategies [. . .]."

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Bereich der (Fremd-)Sprach(en)didaktik ist also nicht nur gesellschaftlich bedingt, sondern lässt sich auch lernpsychologisch durch eine mögliche „Anknüpfung an Bekanntes" (Königs 2019a: 41) begründen: Je mehr sich Fremdsprachenlernende ihrer bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit und dem damit verbundenen (Sprach-)Wissen bewusst sind, desto erfolgreicher können sie daraus bei der Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten und dem Erwerb einer neuen Sprache Nutzen ziehen. Dementsprechend wird seit langem im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik dafür plädiert, das häufig noch den Schulalltag bestimmende sukzessive bzw. parallele Sprachenlernen, das zu additiver Mehrsprachigkeit führt (vgl. Hallet & Königs 2010: 303) zugunsten von Konzepten aufzugeben, die die retrospektive Mehrsprachigkeit von Lernenden als „mögliches Sprungbrett für die anzustrebende Mehrsprachigkeit ausnutzen" (Hufeisen 2011:107). Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es folglich, Mehrsprachigkeit, „Sprachlernkompetenz und Interkulturelle Kompetenz auf der Grundlage einer vielfachen Vernetzung von lernerseitig bereits vorhandenen mit noch zu erwerbenden lingualen oder sprachlernbezogenen Ressourcen" zu fördern (Meißner 2019: 47). Dabei ist zu beachten, dass sich bei der Vernetzung von Wissen mögliche positive Transfereffekte „sowohl proaktiv auf neue Zielsprachen" auswirken, „als auch retroaktiv, indem sie das bereits vorhandene mehrsprachige mentale Lexikon mit neuen Informationen überformen" (ebd.).

Dem damit angesprochenen Konzept der integrierten Mehrsprachigkeit, liegt die Vorstellung von Menschen zugrunde, die über ein bestimmtes, individuelles Sprachenrepertoire (vgl. Busch 2021[3]) verfügen und sich ihrer „Sprachlichkeit" zunehmend bewusst werden sollen. Sprache wird folglich nicht mehr „als ein von anderen Sprachen abgrenzbares linguistisches System [betrachtet], das unabhängig vom Sprecher/Lerner gedacht wird, sondern [. . .] Sprache als Ressource bzw. Mehrsprachigkeit als integratives Repertoire der Lernenden [verstanden], mit Hilfe dessen sprachlich gehandelt wird" (Hu 2019: 17).

In der Forschung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik spielten in den vergangenen Jahren vielseitige methodische Überlegungen dazu eine Rolle, wie das

Sprachenrepertoire von Lernenden als Ressource im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Diese Methoden basieren auf mehrsprachdidaktischen Prinzipien, zu denen vorrangig „der Einbezug (einer) mitgebrachten/r Sprache(n) sowie vorher gelernter Fremdsprachen, die Vorbereitung des Lernens weiterer Fremdsprachen, die Bewusstmachung und Einübung fremdsprachenlernstrategischer Verfahren“ zählen (Hufeisen 2011:107). Im Vordergrund steht dabei das bereits angesprochene sprachenübergreifende, vernetzte Lernen (vgl. dazu exemplarisch Hufeisen 2011; Hallet & Königs 2010; Königs 2015; Simon 2019). Dieses beruht in erster Linie auf einem Sprachvergleich, dessen Bedeutung bereits in der Forschung zur Interkomprehension unterstrichen wurde (vgl. dazu u. a. Fäcke & Meißner 2019; Königs 2019a) und der als Ausganspunkt für einen möglichen positiven Transfer dient. Während die Interkomprehensionsdidaktik jedoch hauptsächlich auf das Erkennen ähnlicher Strukturen innerhalb derselben Sprachfamilie (wie etwa den romanischen Sprachen) fokussiert, soll der Blick im vorliegenden Kontext erweitert werden durch Phänomene, die im Sprachvergleich auch Analogien zwischen nicht verwandten Sprachen aufdecken können. Dabei fördert das Wiedererkennen ähnlicher Strukturen nicht nur die Verstehensleistung von Lernenden, sondern regt auch dazu an, nach weiteren vergleichbaren Strukturen zu suchen, Vorwissensbestände zu aktivieren und durch Transfer altes und neues Wissen zu integrieren. Generell ist ein Transfer auf allen Beschreibungsebenen von Sprache möglich und „ist nicht auf den Einfluss beschränkt, den die Erstsprache auf die Zweitsprache ausübt“ (de Bot 2018), sondern kann alle im Sprachenrepertoire der Lernenden vorhandenen Sprachen einbeziehen.

Demzufolge ist es eine zentrale Aufgabe der Lehrenden, den Lernenden Impulse von außen zu geben, um ihre individuell vorhandenen Wissensbestände bewusst zum Einsatz zu bringen (vgl. Königs 2019a: 43). Dies kann etwa durch die Entwicklung entsprechender Lehrmodule geschehen, die einen flexiblen Einsatz im Fremdsprachenerwerbsprozess erlauben: „Man darf annehmen, dass systematisch sprachen- und fächerübergreifende und an mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien ausgerichtete Lehrmaterialien vermutlich baukastenartig (modularisiert) aufgebaut sein müssten, um das individuelle Lernen und das Zugreifen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu ermöglichen [. . .].“ (Hufeisen 2011: 109)

Der vorliegende Beitrag möchte einige Bausteine eines möglichen Lehrmoduls aufzeigen, dessen Ziel es ist, sprachenübergreifendes Lernen im Bereich des phraseologischen Wortschatzes anzuregen.[2]

2 Eine vollständige Unterrichtseinheit mit entsprechenden Lehr-/Lernmaterialien für weit verbreitete Idiome aus dem Wortfeld Kommunikation/Diskussion wurde in Simon 2019 veröffentlicht.

3. *Nonverbale Kommunikation: Kulturspezifik und Universalität*

Wie einleitend bereits angedeutet, beziehen sich die folgenden didaktischen Überlegungen auf Phraseme, die der nonverbalen Kommunikation entspringen. Bekanntlich handelt es sich bei nonverbaler Kommunikation, vor allem im Bereich der Gestik,[3] nicht um natürliche Symptome, sondern um kulturspezifische Artefakte mit einer in einem bestimmten Kulturkreis kodifizierten Bedeutung. Folglich kann es zu kulturspezifischen Differenzen in der Äußerungsform und/oder Bedeutung nonverbaler Kommunikation kommen (vgl. Heringer 2004: 81 ff.).

Neben kulturspezifischen Differenzen lässt sich jedoch durchaus auch kulturenübergreifend konventionalisiertes nonverbales Verhalten beobachten. Ein Beispiel dafür stellt die Geste des Hand-aufs-Herz-Legens dar, die bereits im Mittelalter als Geste der Eidablegung fungierte. Sie ist sowohl im Volksglauben als auch in der Rechtsprechung verwurzelt: im Volksglauben, da das Herz als Sitz der Wahrheit und Aufrichtigkeit betrachtet wird; in der Rechtsprechung, da die Geste die Beteuerung der wahrheitsgetreuen Aussage unter Eid verstärkt (vgl. Piirainen 2016: 471).

3.1 Nonverbale Kommunikation in Sprache

Nonverbale Kommunikation spiegelt sich in vielen idiomatischen Phrasemen wider. Naturgemäß handelt es sich dabei um sogenannte Somatismen, d.h. um Idiome, die mindestens eine Komponente enthalten, die auf ein Körperteil, ein Körperorgan oder eine Körperflüssigkeit verweist (vgl. Kahl 2015: 81).[4] Für Somatismen, wie *Hand aufs Herz!*, die die Mimik, Gestik und andere Körperteilbewegungen von Mensch oder Tier versprachlichen, hat Burger (2015^5: 65 f.) den Begriff Kinegramme geprägt. Diese zählen (wie Phraseme im Allgemeinen) in allen Sprachen zum festen Bestandteil des (alltagssprachlichen) Wortschatzes und sind Untersuchungsgegenstand kontrastiver Studien, die Ähnlichkeiten und Unterschieden bei der Versprachlichung nonverbaler Kommunikation nachgehen.[5]

3 Neben der Gestik, die im vorliegenden Kontext im Vordergrund steht, zählen bekanntermaßen Mimik, Proxemik, Körperhaltung und Blickkontakt zu den wesentlichen Ausdrucksformen nonverbaler Kommunikation.

4 Vgl. zu mehrsprachendidaktischen Überlegungen mit Bezug auf Somatismen Simon (2021).

5 Vgl. etwa die Untersuchung von Meloni (2011), die hinsichtlich der Versprachlichung nonverbaler Kommunikation im Deutschen und Italienischen nur geringe Unterschiede nachweisen konnte, was sie u. a. auf den universellen Charakter der nonverbalen Kommunikation zurückführt.

Wie bei Einwortlexemen kann man im Bereich der Somatismen und der Kinegramme auf zwischensprachliche Falsche Freunde stoßen, vor denen im Fremdsprachenunterricht natürlich gewarnt werden muss.[6] Bei den semantischen Falschen Freunden von Idiomen ist die wörtliche Lesart weitgehend identisch, wohingegen die phraseologische Bedeutung divergiert, wie in dem folgenden, von Casadei (2019: 145) angeführten Beispiel it. *stare col naso all'aria /per aria*, das die Autorin mit dem englischen Phrasem *to have one's nose in the air* vergleicht. Beide Idiome bedeuten in der wörtlichen Lesart „die Nase in der Luft haben", sie unterscheiden sich jedoch grundlegend in der phraseologischen Bedeutung. Während das italienische Idiom im übertragenen Sinn für eine Person verwendet wird, die zerstreut ist, bezeichnet das englische Idiom in seiner phraseologischen Bedeutung eine hochmütige, eingebildete, arrogante Person. Insofern handelt sich bei diesem Sprachenpaar um Falsche Freunde.[7]

Trotz dieser offensichtlichen zwischensprachlichen Divergenzen muss betont werden, dass die Rolle von Falschen Freunden nicht überschätzt werden darf. In ihrer quantitativen Studie zu 570 italienischen Wortverbindungen aus dem Bereich der nonverbalen Kommunikation konnte Casadei (2019) im Vergleich zum Englischen nur 7 % Falsche Freunde nachweisen. Dagegen überwiegten deutlich die „wahren Freunde", da für 61 % der untersuchten Wortverbindungen Äquivalente im Englischen in Bezug auf Form und Bedeutung belegt werden konnten.

4. *Wahre Freunde:* Wide spread idioms

Vor allem im Hinblick auf das Ziel, vernetztes Lernen im Sprachunterricht zu fördern, ist es wesentlich, die Aufmerksamkeit beim Sprachenvergleich auf Gemeinsamkeiten zu lenken. Im Bereich der Idiome kann dabei auf die Forschung von Elisabeth Piirainen zu sogenannten *Wide spread idioms*

6 Mollica & Wilke (2019) arbeiten z. B. in ihrer Studie zum Sprachenpaar Deutsch-Italienisch phraseologische Falsche Freunde im Bereich der Semantik, Lexik und Morphosyntax heraus. Dabei relativieren sie den vermeintlich universellen Charakter von Somatismen, indem sie Divergenzen in der Bildlichkeit und/oder Semantik aufdecken. Allerdings werden bei den hier aufgeführten Beispielen keine Kinegramme berücksichtigt, wodurch sich wohl u. a. die Unterschiede hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse der hier zitierten Studien begründen lassen.

7 Interessant ist, dass es im Deutschen für beide phraseologische Bedeutungen eine feste Wortverbindung mit ähnlicher Bildlichkeit gibt, nämlich *Hans Guck-in-die-Luft* für die Bedeutung „zerstreut sein" und *die Nase hoch tragen* für die Bedeutung „hochmütig, eingebildet, arrogant sein".

zurückgegriffen werden.[8] Dabei handelt es sich um figurative Lexikoneinheiten, „die in vielen Sprachen in einer sehr ähnlichen lexikalischen Struktur und figurativen Kernbedeutung existieren – europaweit und darüber hinaus“ (Piirainen 2015: 365). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts konnten rund 500 Idiome ermittelt werden, „die die Definitionskriterien eines ‚weit verbreiteten Idioms‘ erfüllen“ (ebd.: 366), für die also Äquivalente in 50, 60 oder mehr untersuchten Sprachen in fast gleicher Form und Bedeutung nachgewiesen werden konnten. Die Ergebnisse des Projekts sind in einem zweibändigen Lexikon festgehalten (vgl. Piirainen 2012; 2016). Die Reichweite dieses Phänomens wird von Piirainen u. a. durch Karten illustriert, auf denen die Sprachen verzeichnet sind, in denen Äquivalente für die Idiome belegt wurden. Auf der folgenden Abbildung werden beispielsweise die Sprachen aufgezeigt, in denen das Idiom *die Ärmel hochkrempeln* mit ähnlicher lexikalischer Struktur und figurativen Kernbedeutung nachgewiesen werden konnte. Sprachenübergreifend wird das Idiom in seiner phraseologischen Lesart als Zeichen der Handlungsbereitschaft, Bereitschaft zu harter Arbeit oder für schwierige Aufgaben verwendet.

8 Piirainen (2011) hat selbst auf die Nutzbarkeit ihrer Forschung für den Fremdsprachenunterricht hingewiesen und dafür erste Impulse gegeben.



Abb. 1: Karte zur weiten Verbreitung des Idioms *die Ärmel hochkrempeln* (Piirainen 2016: 459)

Wie dieses Beispiel verdeutlicht, befinden sich unter den von Piirainen nachgewiesenen weit verbreiteten Idiomen auch Kinegramme, die hier als *semiotized gestures* bezeichnet werden. Die sie charakterisierende Besonderheit, dass die nonverbale Handlung, also das Ausführen der Geste gleichzeitig mit der verbalen Handlung, d.h. der Verwendung des mit ihr in Verbindung stehenden sprachlichen Ausdrucks durchgeführt werden kann, trägt dazu bei, dass Kinegramme in kreativen Textsorten wie Werbekommunikaten häufig vorzufinden sind. Dabei kann der Schwerpunkt, wie im folgenden Beispiel, auf der phraseologische Bedeutung liegen, die durch das Visualisieren der mit der Geste verbundenen wörtlichen Bedeutung verstärkt wird.[9]

9 Die Aktivierung der wörtlichen Bedeutung und das daraus entstehende Spiel mit den zwei Lesarten von Idiomen wird als Reliteralisierung oder Remotivation bezeichnet. Sie gehört zu den wichtigsten Techniken der kreativen Verwendung von Idiomen in Werbeanzeigen (vgl. Janich 2005).



Abb. 2: Aktivierung der wörtlichen und phraseologischen Lesart mit Fokus auf der übertragenen Bedeutung. https://die-freiheitlichen.com/2019/12/10/aermel-hochkrempeln-und-anpacken-fuer-deine-gemeinde/ [24.10.2021]

Um die Aufmerksamkeit des/der Rezipienten/in zu erregen, steht jedoch in Werbeanzeigen, wie in dem folgenden Beispiel der deutschen Impfkampagne, häufig die wörtliche Bedeutung im Vordergrund. Sowohl das Bild als auch der Anwendungskontext suggerieren hier zunächst die wörtliche Lesart, die Ärmel hochzukrempeln, um sich impfen zu lassen. Die Appellfunktion (in #Ärmelhoch) sowie das Weltwissen über den extrem schwierigen Kontext der Pandemie aktivieren jedoch in einem weiterführenden Interpretationsschritt der Werbeanzeige auch die phraseologische Lesart, die den/die Leser/in generell zur Handlungsbereitschaft auffordert, die schwierige Aufgabe der Pandemiebekämpfung mitanzupacken.



Abb. 3: Aktivierung der wörtlichen und phraseologischen Lesart mit Fokus auf der wörtlichen Bedeutung. https://www.tagesspiegel.de/politik/kritik-an-der-aermel-hoch-kampagne-der-bundesregierung-wirkung-bei-entscheidender-zielgruppe-verfehlt/26963652.html [24.10.2021]

4.1 Wide spreads idioms *als Ressource im Fremdsprachenunterricht*

Neben den bereits angeführten Idiomen *Hand aufs Herz* und *die Ärmel hochkrempeln*, kann man den von Piirainen herausgegebenen Lexika zahlreiche andere Kinegramme entnehmen, die sich aufgrund ihrer weiten Verbreitung und ausdrucksstarken Bildhaftigkeit sehr gut als Lerngegenstand in einem auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterricht eignen. Dazu gehören *vor jmdm. den Hut ziehen*, *sich die Hände reiben*, *Daumen drehen*, *mit dem Finger auf jmdn. zeigen*, *jmdm. auf die Schulter klopfen*, *jmdm./einer Sache den Rücken zukehren* und *jmdn. mit offenen Armen aufnehmen/empfangen*. Im Folgenden werden exemplarisch Wege für deren sinnvolle Nutzung im Sprachunterricht aufgezeigt, mit dem Ziel, vernetztes, sprachenübergreifendes Lernen zu fördern. Wie die vorhergehenden Beispiele aus der Werbekommunikation vielleicht schon verdeutlichten, spielt hierbei methodisch

die Visualisierung eine große Rolle.[10] Im Bereich der weit verbreiteten Kinegramme, d.h. der Versprachlichungen nonverbalen Verhaltens, ist die Visualisierung der wörtlichen Bedeutung in verschiedenen Phasen des Lernprozesses sehr sinnvoll. Vor allem in der Einstiegsphase einer Unterrichtseinheit können Visualisierungen wie die folgende sehr motivierend sein, da Lernende diese relativ problemlos in der L1 versprachlichen und – mit großer Aussicht auf Erfolg – auch Hypothesen zu Äquivalenzen in anderen Sprachen bilden können.



Abb. 4: Visulisierung des Idioms *jmdn. mit offenen Armen aufnehmen/empfangen.* https://www.istockphoto.com/de/search/2/image?phrase=offene+arme [24.10.2021]

Es ist sinnvoll, die Ergebnisse einer solchen Einstiegsphase (und ggf. einer darauffolgenden Erarbeitungsphase) in einem Wortigel festzuhalten. Diese Art der Darstellung führt Lernenden die weite Verbreitung der Idiome und die damit einhergehende Möglichkeit integrativen Sprachenlernens vor Augen. Im folgenden Beispiel wurde die sprachenübergreifend geteilte Bedeutung des Idioms *mit offenen Armen aufnehmen* ins Zentrum des Wortigels gestellt und dann die Sprachen ergänzt, die für die im Fokus stehende Lerngruppe (Schüler/innen eines neusprachlichen Gymnasiums in Italien) relevanten sind: Italienisch als vermeintlich mehrheitliche L1 der Lernenden sowie die zu erlernenden bzw. bereits erlernten Fremdsprachen Deutsch,

10 Vgl. zur Visualisierung von Phrasemen zu didaktischen Zwecken Simon 2016 und zur Nutzung von Werbekommunikaten mit Phrasemen im Fremdsprachenunterricht Simon 2020.

Englisch, Französisch und Spanisch. Darüber hinaus wurde Albanisch als mögliche Herkunftssprache von Schüler/innen mit Migrationshintergrund berücksichtigt und die Möglichkeit vorgesehen, weitere Herkunftssprachen zu hinzuzufügen.

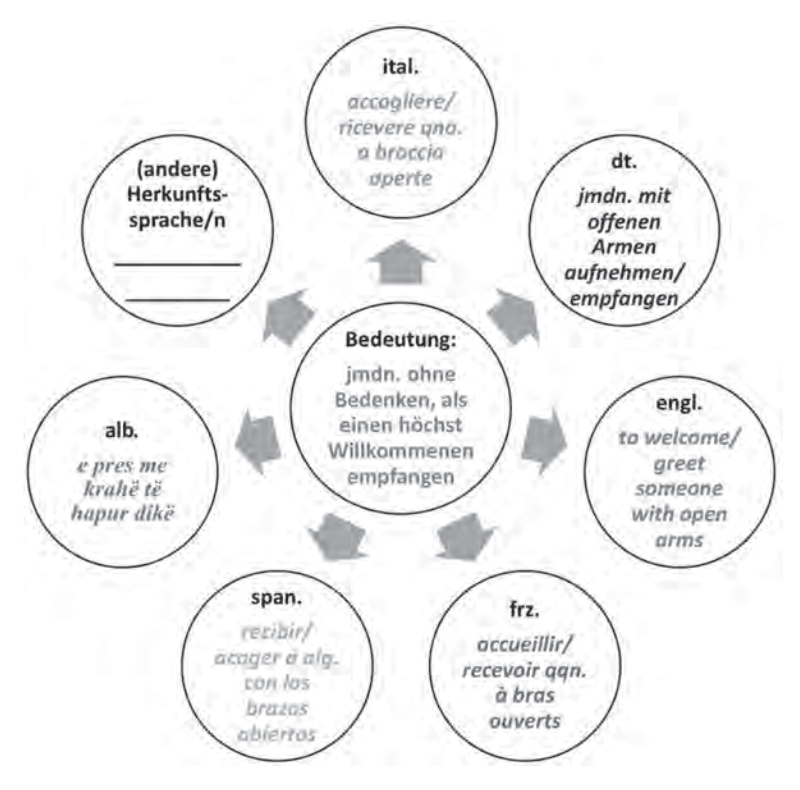


Abb. 5: Mehrsprachiger Wortigel zum Idiom *jmdn. mit offenen Armen aufnehmen/ empfangen*

Jeder Sprache wird in diesem Modell eine bestimmte Farbe zugeordnet, um die mehrsprachige Gedächtnisleistung zu fördern. Die farbliche Zuordnung muss dann natürlich in allen folgenden Lernphasen beibehalten werden.

Zum Festhalten des mehrsprachigen phraseologischen Wortschatzes können traditionelle oder digital angelegte Lernkarteien zum Einsatz kommen, auf denen neben der Kernbedeutung und den Äquivalenten (in den für die Lernenden relevanten Sprachen) auch Anmerkungen in Bezug auf Varianten, Gebrauchsbedingungen etc. vermerkt werden sollten.

Zur Festigung des mehrsprachigen phraseologischen Wortschatzes sind zahlreiche spielerische Ansätze denkbar. Im Bereich der traditionellen Spiele ist Memory ein beliebtes und Erfolg versprechendes Spiel zum Festigen des Wortschatzes (vgl. Döll-Schmidt, zit. in Hufeisen 2011: 111 f.). Dabei können die Kärtchen wie im folgenden Beispiel zum Idiom *vor jmdm. den Hut ziehen* in Bildkärtchen und mehrsprachige Phrasemkärtchen aufgeteilt werden, wobei der Visualisierung mnemomische Funktion zukommt.

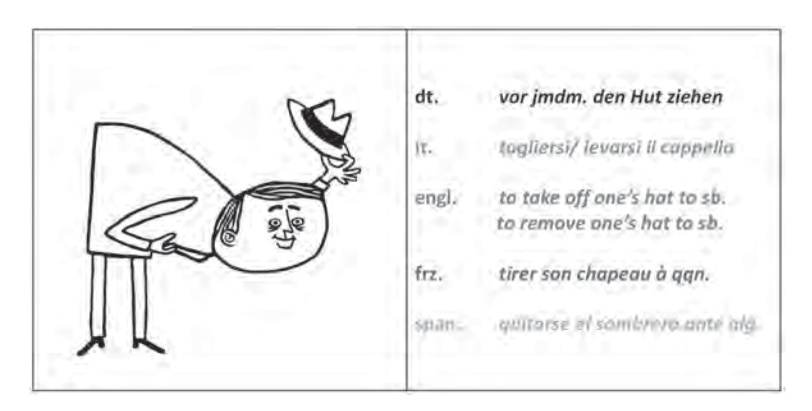


Abb. 6: Mehrsprachiges Memorykärtchen zum Idiom *vor jmdm. den Hut ziehen*

Die Memorykärtchen können auch als reine Sprachkärtchen konzipiert werden, auf denen die Äquivalente der Phraseme stehen. Dadurch erhöht sich der Schwierigkeitsgrad des Spiels und die Aufmerksamkeit wird verstärkt auf die im Fokus stehenden mehrsprachigen Äquivalente gelenkt. Zu diesem Zweck kann auch auf einen Vermerk in der L1 verzichtet werden.

Im Bereich des Wortschatzes, der in der nonverbalen Kommunikation verwurzelt ist, sind stark handlungsorientierte Übungsphasen naheliegend. Eine Möglichkeit dafür bietet das spielerische Festigen des neu erworbenen phraseologischen Wortschatzes durch Pantomime. Dabei können die Regeln an die Bedürfnisse und Fertigkeiten der Lernenden angepasst werden. Zum Beispiel kann festgelegt werden, dass die das Idiom erratenden Lernenden, dieses entweder nur in einer oder in zwei oder mehr Fremdsprachen benennen müssen.

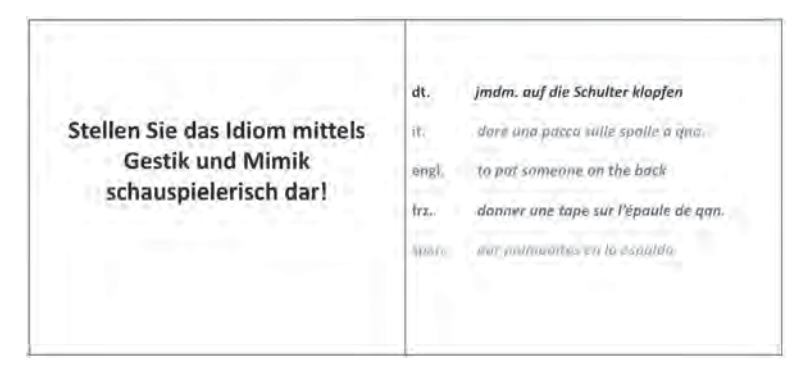


Abb. 7: Mehrsprachiges Spielkärtchen zur pantomimischen Darstellung des Idioms *jmdm. auf die Schulter klopfen*

Neben der Pantomime stellt auch Tabu ein motivierendes handlungsorientiertes Spiel zur Festigung des Wortschatzes dar, bei dem darüber hinaus das Sprechen trainiert wird.

Auch die Regeln von Tabu können dem Lernziel und den Kompetenzen der Lernenden angepasst werden. Beispielswiese kann festgelegt werden, dass der das Idiom erklärende Lernende selbst die Fremdsprache wählen darf, in der er Hinweise auf das Phrasem gibt, das erraten werden soll.

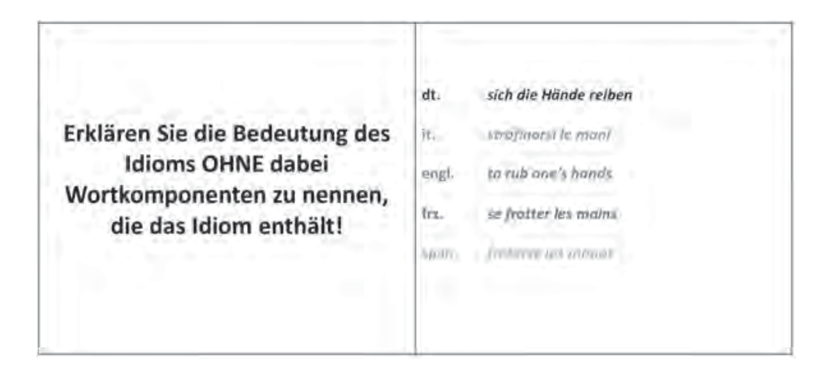


Abb. 8: Mehrsprachiges Kärtchen für das Spiel Tabu zum Idiom *sich die Hände reiben*

In Bezug auf online zur Verfügung stehende digitale Spielformate, sei hier exemplarisch auf *Kahoot!* verwiesen.[11] Diese Plattform bietet Lehrenden

11 Vgl. https://kahoot.com/de/ [24.10.2021]

die Möglichkeit, Spiele in unterschiedlichen Formaten zu konzipieren und unter verschiedenen Antwortoptionen zu wählen. Die Lernenden melden sich dann mit einem Pin auf der Plattform an und beteiligen sich einzeln an einem spielerischen Wettkampf. Im folgenden Beispiel wurde das Format Quiz gewählt und in Bezug auf das Idiom *Hand aufs Herz* der Fokus auf morphologische Aspekte der Wortverbindung gelegt. Natürlich können sich die Fragen des Quiz auch auf andere sprachliche Aspekte etwa im Bereich der Lexik oder Semantik beziehen oder auf sprachliche Äquivalente zielen.

Abb. 9: Online Quizfrage zu dem Idiom *Hand aufs Herz*

In der kostenpflichtigen Version bietet *Kahoot!* u. a. das Spielformat Puzzle an, mit dem z. B. die Syntax von Wortverbindungen trainiert werden kann. Dabei gibt der Lehrende die korrekte Lösung ein und das System vermischt beim Spielen automatisch die einzelnen Komponenten, die dann von den Lernenden wieder in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Auch hier können verschiedene Sprachen miteinbezogen werden, um strukturelle Gemeinsamkeiten zu betonen und mehrsprachige phraseologische Kompetenz einzuüben.

5. Schluss

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die Bedeutung von Mehrsprachigkeitskompetenz für Fremdsprachenlernende zu unterstreichen und anhand von ausgewählten Beispielen aus dem Bereich des phraseologischen

Wortschatzerwerbs methodisch zu skizzieren, wie vernetztes Sprachenlernen initiiert werden kann. Auch wenn es sich bei Phraseologie um einen Bereich des Wortschatzes handelt, gibt dieser über Aspekte der Lexik und Semantik hinaus Anlass zu sprachvergleichenden Betrachtungen, die die Morphologie, Syntax und Pragmatik betreffen. Die für die Ausbildung eines plurilingualen Sprachbewusstseins wesentliche Sprach- und Reflexionsarbeit kann folglich anhand dieses Lerngegenstands hinsichtlich verschiedener sprachlicher Beschreibungsebenen geschehen.[12]

Im Fokus meiner Überlegungen standen *wide spread idioms*, die der Domäne der nonverbalen Kommunikation zuzurechnen sind und aufgrund ihrer weiten Verbreitung beim sprachenvergleichenden Lernen stark motivierend wirken können. Damit solche einzelnen mehrsprachendidaktischen Bausteine im Fremdsprachenunterricht kein Tropfen auf dem heißen Stein sind, bleibt es ein Desiderat im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und Lehr-/Lernmaterialentwicklung, weitere Bausteine zu entwickeln, die einen systematischen, fächerübergreifenden Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetenz unterstützen.

Bibliografie

Burger, Harald (2015[5]). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Busch, B (2021[3]). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Casadei, F. (2019). I falsi amici negli *idioms* gestuali italiani e inglesi. *Testi e linguaggi, Vol. 13,* 139–148.

de Bot, K. (2018). Transfer. In J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb* (S. 176–186). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (2019). Einleitung. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 1–16). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Gibson, M. & Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *The multilingual lexicon* (S. 87–102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hallet, W. & Königs, F. G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachenlernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 302–306). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

12 Die mögliche Vielschichtigkeit der Sprach- und Reflexionsarbeit beim Aufbau phraseologischer Kompetenz konnte hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, da dies den Rahmen des vorliegenden Beitrags gesprengt hätte, der anderes zum Ziel hatte.

Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen/Basel: A. Francke.
Hu, A. (2019). Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 17–24). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
Hufeisen, B. (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In B. Hufeisen (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. Thematischer Schwerpunkt: Mehrsprachigkeitsdidaktik* (S. 200–207). München: Iudicum.
Hufeisen, B. (2011), Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen lehren und lernen 40*, (2), 106–119.
Janich, N. (2005). Wenn Werbung Sprüche klopft. Phraseologismen in Werbeanzeigen. *Der Deutschunterricht*, 5/2005, 44–53.
Jessner, U., Pellegrini, C., Moroder, V., Hofer, B. & Pinto, M. A. (2015). *MKT Metalinguistischer Kompetenztest Teil 3.* Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.
Kahl, S. (2015). *Kontrastive Analyse zu phraseologischen Somatismen im Deutschen und Italienischen*. Bamberg: University of Bamberg Press. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/26574/SGuK21KahlDissopusse_A3a.pdf (11.11.2018)
Königs, F. G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 20 (2), 5–14.
Königs, F. G. (2019a). Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 41–47). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
Königs, F. G. (2019b). Vorhandene Ressourcen nutzen! – Aber welche sind das und wie geht das? Curriculare und methodische Aspekte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vom Lerner für den Lerner. In U. Reeg & U. Simon (Hrsg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht* (S. 51–62). Münster: Waxmann.
Meißner, F.-J. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (S. 47–52). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
Meloni, I. (2011). Zur Versprachlichung mimisch-gestischer Zeichen. Kinegramme im Deutschen und im Italienischen. In A. Pamies & D. Dobrovol'skij, *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation* (S. 157–166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Mollica, F. & Wilke, B. (2019). Phraseologische Falsche Freunde im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch: eine Fallstudie anhand der Somatismen. *Testi e linguaggi, Vol. 13,* S. 119–138.
Piirainen, E. (2011). Weit verbreitete Idiome und das „Lexikon der gemeinsamen bildlichen Ausdrücke“: Gewinn für den Fremdsprachenunterricht? *Deutsch als Fremdsprache 3*, (48), S. 157–165.
Piirainen, E. (2012). *Widespread Idioms in Europe and Beyond. Towards a Lexicon of Common Figurative Units*. New York: Peter Lang.

Piirainen, E. (2015). Zur europaweiten Verbreitung figurativer Lexikoneinheiten: Ursachen und Hintergründe. In T. Zelić, Z. Sambunjak & A. Pavić Pintarić (Hrsg.): *Europa? Zur Kulturgeschichte einer Idee* (S. 361–383). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Piirainen, E. (2016). *Lexicon of Common Figurative Units. Widespread Idioms in Europe and Beyond*. Volume II. New York: Peter Lang.

Simon, U. (2016). *Das kann sich sehen lassen:* Visualisierung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht. In: U. Reeg, P. Gallo & U. Simon (Hrsg.), *Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht* (S. 103–122). Münster: Waxmann.

Simon, U. (2019). Den gemeinsamen Nenner finden: Vernetzendes Sprachenlernen im DaF-Unterricht. In U. Reeg & U. Simon (Hrsg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht* (S. 175–204). Münster: Waxmann.

Simon, U. (2020). In Bildern sprechen: Werbekommunikate im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: P. Cotta Ramusino & F. Mollica (Hrsg.), *Contrastive Phraseology* (S. 481–497). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Simon, U. (2021). Gleich und gleich gesellt sich gern: Phraseologische Kompetenz als Ressource im Fremdsprachenunterricht. In B. Kreß, K. Röder, K. Schweiger & K. Vossmiller (Hrsg.), Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Sprachvermittlung: Internationale Perspektiven auf DaF und Herkunftssprachen (S. 139–155). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Mehrsprachigkeit als Ressource beim Lernen im Tandem aus der Perspektive der Teilnehmenden

Sabine Grasz (Oulu)

Abstract: Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung unter Teilnehmenden an Tandemkursen Deutsch-Finnisch an einer finnischen Universität präsentiert. Bei dieser Studie geht es um die Beschreibung mehrsprachiger Praktiken in den Tandemtreffen und um die Überzeugungen der Teilnehmenden in Hinblick auf die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch und Finnisch. An der Befragung nahmen insgesamt 34 deutsch- und finnischsprachige Studierende teil. Die thematische Analyse der Antworten zeigt, dass die Befragten häufig auf ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource in den Gesprächen zurückgreifen. Im Vordergrund steht dabei Englisch, das die Tandempartner/innen nutzen, um sich Zugang zum Kommunizieren und Lernen zu schaffen, aber auch um soziale Beziehungen, Rollen und Identitäten auszuhandeln. Die Analyse der Überzeugungen der Befragten zeigt außerdem, dass mehrsprachige Praktiken vorrangig als positiv bewertet werden, es aber dennoch Befürchtungen gibt, dass Englisch in den Gesprächen zu dominant werden könnte.

Keywords: Interaktion, mehrsprachige Praktiken, Mehrsprachigkeit, Tandem, Überzeugungen

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit als individuelles und gesellschaftliches Phänomen ist eine der hervorstechendsten Eigenschaften postmoderner sozialer Gemeinschaften (Aronin et al., 2013, S. 4) und nimmt eine prominente Stellung in vielen Forschungsdisziplinen ein. Besonders in der Sprachlern- und Sprachlehrforschung spielen heute Fragen, die sich mit dem Ressourcencharakter des mehrsprachigen Repertoires der Sprachenlernenden beschäftigen, eine wichtige Rolle. Als ein Motor dieser Entwicklung kann der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) (Europarat, 2001) aus dem Jahr 2001 gesehen werden, dem 2020 der *GeR Begleitband* (Council of Europe, 2020) folgte. Besonders großen Einfluss hatte bzw. hat GeR im bildungspolitischen Bereich, z. B. auf schulische Lehrpläne und Bildungsreformen (Council of Europe, 2020, S. 30), so auch in Finnland, dem Forschungskontext dieses Beitrags. Im derzeit gültigen Lehrplan für die Gemeinschaftsschule[1] (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*/POPS) aus dem Jahr 2014 wird als

1 Umfasst in Finnland die Klassen 1–9.

zentrales Ziel vorgegeben, dass die Schüler/innen unterschiedliche Sprachen und Kulturen schätzen lernen sollen. Zwei- und Mehrsprachigkeit soll gefördert werden, indem im Schulalltag mehrsprachige Aktivitäten, bei denen die Schüler/innen verschiedene Sprachen verwenden können, integriert werden (POPS, 2014, S. 86). Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es, Sprachbewusstheit und metalinguistische Fähigkeiten zu stärken und Brücken zwischen den Sprachen zu bauen (POPS, 2014, S. 127). Damit kann eine „Kultur der Mehrsprachigkeit" (Hu, 2016, S. 13) etabliert werden, die unterschiedliche mehrsprachige Praktiken, aber auch die Reflexion über Sprachen und den Sprachlernprozess umfasst. Trotz der positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit im bildungspolitischen Kontext bleibt die Mehrsprachigkeit der Lernenden in der Praxis immer noch oft unberücksichtigt, was bspw. Umfragen unter Lernenden und Lehrenden deutlich machen (vgl. z. B. Alisaari & Heikkola, 2020; Grasz, 2017; Haukås, 2016). Da wird Mehrsprachigkeit häufig aus einer Defizitperspektive beurteilt und auf früher erworbene Sprachen wird im Unterricht nicht Bezug genommen bzw. sie werden sogar als störend empfunden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Überzeugungen von Lernenden in Hinblick auf Mehrsprachigkeit als Ressource beim Sprachenlernen in einem Tandemprogramm Deutsch-Finnisch. Tandem ist ein Lernformat, in dem die Teilnehmenden weitgehend selbstbestimmt ihr Lernen organisieren. Gemeinsam mit ihren Partner/innen stecken sie sich ihre Lernziele und gemeinsam sind sie dafür verantwortlich, Wege zu finden, diese Ziele zu erreichen (Brammerts, 2010, S. 12–14). Aufgrund des autonomen Charakters von Tandem erscheint es als besonders wichtig, Einblicke in die „Innensicht einzelner Individuen" (Daase et al., 2014, S. 103), d. h. in nicht direkt beobachtbare Phänomene, zu erhalten. Die hier vorgestellte Untersuchung ist Teil einer größeren Studie, bei der mehrsprachige Praktiken in Tandemgesprächen sowohl aus der Perspektive der Teilnehmenden als auch anhand von authentischen Tandemgesprächen untersucht wurde (Grasz, 2021). Dafür wurde eine Befragung unter Teilnehmenden an Tandemkursen an einer finnischen Universität durchgeführt und aufgenommene Tandemgespräche analysiert. Ziel der Untersuchung war herauszufinden, wie die Teilnehmenden ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource in den Tandemgesprächen einsetzen, welche Funktionen mehrsprachige Praktiken in den Gesprächen haben und wie die Teilnehmenden die Verwendung mehrerer Sprachen in den Tandemgesprächen beurteilen. Im Folgenden werden Ergebnisse aus der ersten Teilstudie, die sich mit den Beschreibungen und der Beurteilung mehrsprachiger Praktiken durch die Tandemteilnehmenden selbst beschäftigte, vorgestellt.

2. Theoretischer Hintergrund

Tandem wird den soziokulturell orientierten interaktionistischen Ansätzen zum Sprachenlernen zugeordnet. Diese verstehen Lernen als mentalen Prozess, der sozial begründet ist und in Interaktion mit anderen Menschen und vermittelt durch Werkzeuge (*tools*), wie z. B. Sprache(n), vor sich geht (Wertsch 1991, 1997; Vygotskij, 2002). Beim Lernen im Tandem arbeiten zumeist zwei Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen zusammen, um die jeweils andere Sprache zu lernen. Im Mittelpunkt stehen die Anwendung und Überprüfung bereits vorhandener Sprachfertigkeiten und gleichzeitig die Verbesserung derselben. Dies geschieht in einem möglichst natürlichen Umfeld im Rahmen von authentischen Gesprächen mit wenig Steuerung von außen. Die spezielle Konstellation von Tandem, die auf Gleichheit und Gegenseitigkeit basiert und als kollaborative Experten-Novizen-Konstellation beschrieben werden kann, wird als besonders positiv für den Lernprozess gesehen (vgl. Storch, 2002). Mit den Partner/innen werden *in situ* laufend Entscheidungen ausgehandelt, die in traditionellen Unterrichtssituationen vorrangig von den Lehrpersonen getroffen werden und die sich u. a. auf die Wahl der zu verwendenden Sprache(n), das Zeitmanagement, die Fehlerkorrektur sowie die Auswahl der Themen und der Beispiele zur Veranschaulichung linguistischer Phänomene beziehen (Schmelter 2010, S. 1191). Die Partner/innen unterstützen sich im Sinne von Scaffolding (vgl. Wood et al., 1976) in den Gesprächen mit unterschiedlichen Aktivitäten wie korrektivem Feedback, Nachfragen, Vereinfachungen, impliziten und expliziten Hinweisen, Erklärungen, aber auch indem Zeit zur Verständnissicherung, Wortsuche etc. gegeben wird (Ohta, 2000; Qian, 2016). Lernen im Tandem ist somit ein dynamischer Prozess einer partnerschaftlichen Konstruktion von Wissen in einer Praxisgemeinschaft, bei der gleichzeitig Rollen, Beziehungen, Identitäten bzw. *Agency* der Partner/innen ausgehandelt und diskursiv ko-konstruiert werden.

Frühere Forschungen zur Tandemkommunikation (z. B. Apfelbaum, 1993; Hänni et al., 1994; Karjalainen, 2011; Rost-Roth, 1995) haben sich vor allem mit Bedeutungsaushandlungssequenzen und Themenverlaufsmustern beschäftigt. Durch die Asymmetrie zwischen den Gesprächspartner/innen in Hinblick auf die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen und die doppelte Orientierung in den Tandemgesprächen sowohl auf Inhalt als auch auf Form kommt es in der Interaktion immer wieder zu Nebensequenzen unterschiedlicher Länge, die sich auf die sprachliche Realisierung der Gesprächsinhalte konzentrieren. Dazu gehören Reparatur- und Wortsuchsequenzen sowie metalinguistische Sequenzen, in denen Fragen zur Lexik, Grammatik, Aussprache und Situationsadäquatheit von Äußerungen behandelt werden. Schon Hänni et al. (1994) haben aufgrund ihrer Analysen festgestellt, dass

es den Tandempartner/innen, die in der Fremdsprache kommunizieren, nicht nur darum geht, verstanden zu werden, sondern dass sie ihre zielsprachige Produktion explizit überprüfen, verbessern und erweitern möchten. Reparatursequenzen sind häufig und durch die im Tandem normalerweise angelegte Umkehrung der Experten-/Novizenrolle sind Korrekturen oft unproblematisch und ohne Gesichtsverlust möglich. Untersuchungen zeigen jedoch, dass Korrekturen trotzdem zumeist von den Nichtmuttersprachler/innen selbst initiiert werden und lehrerhaftes Verhalten in diesem Zusammenhang abgelehnt wird (Gick, 1994; Grasz, 2014; Hänni et al., 1994; Rost-Roth, 1995).

Mehrsprachige Praktiken, d. h. sprachliche Aktivitäten, bei denen mehrsprachige Ressourcen mobilisiert werden, um kommunikative und/oder kognitive Aufgaben zu meistern und an einer Praxisgemeinschaft zu partizipieren (Block, 2015; Grasz, 2021; Llompart et al., 2020), wurden in der bisherigen Tandemforschung nur am Rande beschrieben. Vorrangig wurden sie in Hinblick auf Fragen der Sprachenwahl und Code-Switching behandelt und fast ausnahmslos aus einer zweisprachigen Perspektive, also nur die beiden Zielsprachen betreffend. Auch Rückgriffe auf das mehrsprachige Repertoire im weiten Sinne, verstanden als dynamische Gesamtheit von Sprachkenntnissen und Sprachlern- und Sprachverwendungserfahrungen (vgl. Canagarajah, 2011; Hélot, 2015), wurden bisher nicht in den Untersuchungen behandelt. In Hinblick auf die Sprachenwahl, von Bechtel (2003, S. 28) als konstitutives Element des Sprachenlernens im Tandem bezeichnet, wird zumeist eine strikte Trennung der involvierten Sprachen empfohlen. Damit können die Dominanz einer der beiden Sprachen und „Sprachenmix“, der laut Bechtel (2003, S. 31) nicht im Interesse der Teilnehmenden ist, vermieden werden. Anderseits zeigen Untersuchungen (Alix & Lacher, 1993; Bechtel, 2003; Grasz, 2021; Rost-Roth, 1995), dass eine freie Sprachenwahl zumindest in bestimmten Phasen der Gespräche die inhaltliche Arbeit fördert, Kommunikation flüssiger macht und metalinguistische Kompetenz stärkt. Außerdem entspricht die freie Wahl der Ressourcen, die den Teilnehmenden in den jeweiligen Situationen als sinnvoll erscheinen, stärker dem Autonomieprinzip von Tandem. Sie verhindert Passivität von schwächeren Teilnehmenden und unterscheidet Tandemkommunikation von traditioneller Unterrichtskommunikation, was von den Teilnehmenden als positiv empfunden wird (vgl. Herfurth, 1993). Sprachenwechsel in Form von kurzem Code-Switching beschreibt Karjalainen (2011) als wichtige Strategie bei der Behandlung von lexikalischen Lücken oder Wortschatzproblemen, es wird aber in den von ihr untersuchten Gesprächen seltener eingesetzt als intralinguale Strategien. Kötter (2002) und Grasz (2021) zeigen, dass Code-Switching darüber hinaus von den Tandemteilnehmenden als plurilinguale Scaffolding-Strategie verwendet wird, um proaktiv Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden und den Partner/innen zu helfen.

Es ist auch als eine Reaktion auf vorangehendes Code-Switching zu beobachten, was als Reduzierung sozialer Distanz interpretiert werden kann.

3. Die Untersuchung

Die Daten der Studie stammen aus einer schriftlichen Befragung von Teilnehmenden an einem Tandemkurs Deutsch-Finnisch, die im Zeitraum 2011 bis 2014 an einer finnischen Universität durchgeführt wurde. Die Teilnehmenden studierten an unterschiedlichen Fakultäten (Geisteswissenschaften, Pädagogik, Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften) auf Bachelor- oder Masterniveau. Der Fragebogen wurde von insgesamt 34 Personen ausgefüllt, 20 davon waren deutschsprachig und 14 finnischsprachig. Die meisten deutschsprachigen Teilnehmenden absolvierten ein Erasmus-Studium an der betreffenden Universität. Der verwendete Fragebogen bestand neben drei Fragen zu Hintergrundinformationen aus mehreren offenen Fragen, in denen nach (1) den Erwartungen der Teilnehmenden an Tandem, (2) der Sprachenwahl bei den Tandemtreffen in Hinsicht auf die Hauptsprachen Deutsch und Finnisch, (3) den sprachlichen Praktiken in Bedeutungsaushandlungssituationen, (4) der Verwendung anderer Sprachen außer Deutsch und Finnisch und (5) der Beurteilung dieser mehrsprachigen Praktiken gefragt wurde. Theoretischer Ausgangspunkt der Untersuchung ist die soziokulturelle Perspektive auf Überzeugungen (*beliefs*), wie sie von Barcelos und Kalaja (2011, S. 285–287) dargestellt wird. Ihnen zufolge sind Überzeugungen komplex und dynamisch. Sie sind konstant und gleichzeitig kontextabhängig, d. h. veränderlich, auch innerhalb eines bestimmten Kontextes oder über einen gewissen Zeitraum. Sie sind überdies sozial – aber auch individuell – bedeutsam und dialektisch, d. h. sie verbinden Kognition mit dem Sozialen, mit Ideen und Aktionen. Überzeugungen sind verbunden mit mikro- und makropolitischen Kontexten und Diskursen sowie mit Emotionen und Selbstkonzepten, Wissen und Erfahrungen. Das Verhältnis zwischen Überzeugungen und Handeln ist komplex, basiert nicht auf einer direkten kausalen Beziehung, sondern hängt von der Interpretation der Situationen, von Gefühlen, Selbstbildern und sozio-historischen Kontexten ab. Die Antworten der Befragung wurden mithilfe der thematischen Analyse nach Braun & Clarke (2006, 2012) mit einer induktiv-deduktiven Vorgehensweise analysiert. Dabei wurde grundsätzlich offen vorgegangen, gleichzeitig dienten Theorien und Konzepte aus der Mehrsprachigkeits- und Tandemforschung als Grundlage bei der Organisation und Interpretation der Daten. Es wurde angestrebt, Charakteristika, Muster und Zusammenhänge, aber auch Unterschiede in den Beschreibungen

der Teilnehmenden zu entdecken, was typisch für qualitative, soziokulturell ausgerichtete Forschungen ist.

Im Folgenden werden zuerst Informationen zum sprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden und die von ihnen beschriebene Sprachenwahl dargestellt. Außerdem wird auf ihre Motive, an Tandem teilzunehmen, eingegangen. Daraufhin werden die Beschreibungen der mehrsprachigen Praktiken in den Tandemtreffen und zum Schluss die Beurteilungen der Verwendung anderer Sprachen behandelt.

3.1 Hintergrundinformationen

Bei der Analyse der Hintergrundinformationen der Befragten zeigt sich eine starke Asymmetrie der Kompetenzen in den Zielsprachen Deutsch und Finnisch, wie die Tabelle 1 deutlich macht (nicht alle Teilnehmenden haben diese Frage beantwortet). So gaben fast alle finnischsprachigen Befragten an, über Deutschkenntnisse auf der Mittelstufe oder fortgeschrittene Kenntnisse zu verfügen, eine Person schätzte die Deutschkenntnisse zwischen Grund- und Mittelstufe ein. Die deutschsprachigen Befragten hingegen verfügten bis auf zwei über keine oder nur sehr geringe Kenntnisse in Finnisch, nur eine Person über Kenntnisse auf der Mittelstufe und eine Person auf fortgeschrittenem Niveau.

Tabelle 1. Finnisch- bzw. Deutschkenntnisse der Teilnehmenden (TN)

	Grundstufe	Grund-Mittelstufe	Mittelstufe	Fortgeschrittenes Niveau
Deutschsprachige TN; N = 13	11	0	1	1
Finnischsprachige TN; N = 13	0	1	7	5

Dieser sprachliche Hintergrund hatte Einfluss auf die Sprachenwahl in den Tandemtreffen. So dominierte laut den Befragten in allen Tandempartnerschaften Deutsch als Kommunikationsmittel. Nur bei den beiden deutschsprachigen Teilnehmenden, die schon über Finnischkenntnisse verfügten, herrschte ein ausgeglichenes Verhältnis bei der Verwendung von Deutsch und Finnisch. Über Deutsch und Finnisch hinaus verfügten alle Befragten über Kenntnisse in Englisch und bis auf drei deutschsprachige Teilnehmende über Kenntnisse in weiteren Sprachen, z. B. Schwedisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Polnisch.

Teilweise aufgrund des unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Befragten in den Zielsprachen dieses Tandemprogramms finden sich einige Unterschiede

in Hinsicht auf die Erwartungen an das Tandem in den beiden Sprachgruppen. Von allen Befragten aus beiden Sprachgruppen wurden sprachliche Motive, also das Erlernen von Finnisch und Deutsch, als Grund für die Teilnahme am Tandemkurs genannt. Während aber die deutschsprachigen Teilnehmenden relativ allgemein formuliert wünschten, etwas Finnisch zu lernen, betonten die finnischsprachigen Teilnehmenden, dass sie mithilfe von Tandem ihre mündlichen Sprachfertigkeiten entwickeln wollen. In diesem Zusammenhang erwähnten viele, dass Tandem als Möglichkeit gesehen wird, die Deutschkenntnisse, die sie früher im formalen Unterricht erworben hatten, in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden. Für beide Gruppen ähnlich wichtig waren soziale Motive, was als Wunsch, neue Leute kennenzulernen, ausgedrückt wurde. Kulturelle Motive spielten vor allem bei den deutschsprachigen Teilnehmenden eine große Rolle. Vier Fünftel dieser Gruppe wollten mithilfe des Tandems Einblick in die finnische Kultur gewinnen, während dieses Motiv nur bei einem Drittel der finnischsprachigen Teilnehmenden vorkam. Ein noch deutlicherer Unterschied ist beim vierten Motivbündel, das in der Analyse bestimmt wurde, zu sehen. Hierbei geht es um affektive Motive, die bis auf eine Ausnahme nur von finnischsprachigen Teilnehmenden genannt wurden. In dieser Gruppe spielen diese aber eine bedeutende Rolle, denn sie wurden von der Hälfte der Befragten für wichtig erachtet. Beschreibungen, die diesem Thema zugeordnet wurden, verweisen vor allem auf die stressfreie Atmosphäre im Tandem, wo man keine Angst beim Sprechen in der Fremdsprache haben muss. Ein Überblick über die Motive, an dem Tandemkurs teilzunehmen, ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2. Motive der Teilnehmenden (TN) für die Teilnahme am Tandemprogramm (Mehrfachnennungen waren möglich).

	Sprachliche Motive	**Soziale Motive**	**Kulturelle Motive**	**Affektive Motive**
Deutschsprachige TN; N = 20	20	12	16	1
Finnischsprachige TN; N = 14	14	7	5	7

3.2 Mehrsprachige Praktiken in den Tandemtreffen

Eine zentrale Frage in der Befragung war, ob in den Tandemtreffen andere Sprachen neben Deutsch und Finnisch mobilisiert wurden und wenn ja, in welchen Situationen. Fünf der insgesamt 34 Befragten gaben an, dass sie keine weiteren Sprachen mit ihren Partner/innen verwendet haben, bei allen anderen spielte Englisch eine mehr oder weniger große Rolle. Außer Englisch wurde nur einmal Italienisch genannt. Wie häufig Englisch in den Gesprächen

vorkam, variierte zwischen den Befragten sehr stark. Bei manchen wurde es oft verwendet, bei anderen nur selten. Laut einigen Befragten nahm die Verwendung von Englisch im Laufe des Tandemprogramms ab, was auf eine Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in Deutsch bzw. Finnisch schließen lässt.

Bei der Beschreibung der Situationen, in denen Englisch zum Einsatz kam, wurde am häufigsten erwähnt, dass damit trotz sprachlicher, vor allem lexikalischer, Defizite die Kommunikation mit den Partner/innen aufrechterhalten werden konnte, wie das folgende Beispiel aus der Befragung zeigt:

> *Englisch verwendeten wir vor allem dann, wenn die Themen, die wir besprachen, zu herausfordernd wurden und die Deutschkenntnisse nicht mehr ausreichten, um über diese Sachen zu sprechen. Zwischendurch verwendete ich eine Mischsprache, wenn ich irgendein Wort nicht auf Deutsch wusste und es mit einem Wort auf Englisch ersetzte. Englisch verwendeten wir also ziemlich oft, fast bei jedem Treffen.* (FIN#8)[2]

Sprachenwechsel wurde in diesen Situationen sowohl auf der Ebene einzelner Wörter bzw. Phrasen als auch für längere Gesprächspassagen vor allem bei der Behandlung von anspruchsvollen Gesprächsthemen durchgeführt. Interessant ist, dass in Hinsicht auf das Füllen lexikalischer Lücken von vielen finnischsprachigen Teilnehmenden betont wurde, dass sie sich eine Übersetzung des fehlenden Wortes von den Partner/innen wünschten. Eine Übersetzung wäre aus rein kommunikativer Sicht nicht notwendig, da Englisch als Ressource von allen Teilnehmenden geteilt wurde. Der Wunsch nach Übersetzungen kann deshalb als eine Orientierung auf Lernen interpretiert werden, wie sie von Hänni et al. (1994) beschrieben wird. Englisch wurde laut den Befragten außerdem zur Bedeutungsüberprüfung verwendet, Sprachvergleich wurde hingegen nur einmal erwähnt.

Neben diesen Situationen, bei denen die Mobilisierung von Englisch als Ressource beim Kommunizieren in der Fremdsprache und beim Lernen derselben diente, fanden sich viele Beispiele, wo Motive für einen Sprachenwechsel beschrieben wurden, die sich der Beziehungsebene zuordnen lassen. So wurden mithilfe von Englisch außenstehende Personen, die kein Deutsch bzw. Finnisch konnten, integriert. Solche Situationen schienen häufig vorzukommen, was damit zusammenhängen kann, dass die Teilnehmenden am Tandemprogramm dazu ermuntert wurden, ihre Treffen so abwechslungsreich

2 Die in der Befragung auf Finnisch verfassten Antworten wurden von der Autorin übersetzt. Antworten von deutschsprachigen Befragten werden im Original wiedergegeben. In den Klammern nach den Zitaten wird mit den Abkürzungen DEU und FIN auf die jeweilige Erstsprache der Befragten verwiesen, außerdem wurden die beantworteten Fragebögen in den beiden Gruppen durchnummeriert.

wie möglich zu gestalten und ihre Partner/innen am Lebensalltag teilhaben zu lassen. Ebenfalls der Beziehungsebene können diese Beispiele für Wechsel ins Englische zugeordnet werden, bei denen es um eine Entlastung der Gesprächsteilnehmenden geht. Die meisten Tandemteilnehmenden verfügten über bessere kommunikative Kompetenzen in Englisch als in Deutsch bzw. Finnisch und somit wurde die Verwendung von Englisch als Kommunikationsmittel – zumindest zwischendurch – als Erleichterung empfunden, wie im folgenden Beispiel gesehen werden kann:

> *Englisch: zum Erklären komplizierterer Sachverhalte oder bei längeren Treffen um die Kommunikation zu vereinfachen und es weniger einseitig anstrengend zu halten.* (DEU#9)

Einige der Befragten erwähnten, dass sie Englisch bei der Behandlung gewisser Themen und für bestimmte sprachliche Handlungen verwendeten, z. B. wenn sie über ihr Studium sprachen, Termine ausmachten oder per Textnachrichten kommunizierten.

Die in der Befragung beschriebenen Praktiken lassen sich den drei Hauptkategorien von Sprachenwechsel bzw. Code-Switching in Unterrichtskommunikation von Lin und Li (2015) und Luk und Lin (2015) zuordnen. Eine zentrale Rolle spielen Praktiken, die dazu beitragen, Zugang zur Zielsprache bzw. Kommunikation zu schaffen. Sprachenwechsel wird hier von den Gesprächsteilnehmenden, die in der Fremdsprache kommunizieren, verwendet, um kommunikative Aufgaben trotz beschränkter Ressourcen zu bewältigen oder Verständnisprobleme zu klären. Er dient aber auch als eine Form plurilingualen Scaffoldings von Seiten der Gesprächsteilnehmenden, die in ihrer Erstsprache kommunizieren, um ihre Partner/innen zu unterstützen. Mithilfe von Übersetzungen versuchen die Partner/innen die Bedeutung neuer, unbekannter Wörter zu erschließen bzw. Bedeutungen zu überprüfen. Ebenfalls als sehr wichtig erscheint die interpersonelle Funktion des Sprachenwechsels. Auf der Beziehungsebene können laut Lin und Li (2015, S. 475) mithilfe von Sprachenwechsel soziale Bedeutungen, Positionierungen, Beziehungen, Rollen und Identitäten ausgehandelt werden. In der vorliegenden Befragung werden in diesem Zusammenhang die Einbeziehung von Personen, die nicht Deutsch oder Finnisch sprechen, die Entlastung der Gesprächsteilnehmenden, die hauptsächlich in der Fremdsprache kommunizieren, und die aktive Reduzierung der Asymmetrie, die aufgrund von unterschiedlichen Sprachkompetenzen entstand, genannt. Einige Beispiele aus der Befragung lassen sich außerdem der dritten Kategorie – Sprachenwechsel auf der thematischen Ebene der Gespräche – zuordnen. Englisch wird für gewisse Typen von Aktivitäten bzw. Phasen der Gespräche verwendet.

3.3 Beurteilung der Verwendung von Englisch in den Tandemtreffen

Die Frage danach, wie die Verwendung weiterer Sprachen – hier ging es ebenfalls vorrangig um Englisch – in den Tandemgesprächen beurteilt wird, wurde von den meisten Befragten sehr differenziert beantwortet und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Nur wenige positionierten sich mit einer eindeutig positiven oder negativen Überzeugung, wie der Tabelle 3 entnommen werden kann. Als rein positiv wurde die Verwendung von Englisch nur von deutschsprachigen Teilnehmenden beurteilt, nämlich von fünf der 20 Befragten aus dieser Gruppe. Nur eine/r der deutschsprachigen Teilnehmenden sah die Verwendung von Englisch eindeutig negativ. Verhältnismäßig mehr, zwei von den 14 finnischsprachigen Teilnehmenden, waren ebenfalls dieser Meinung.

Tabelle 3. Beurteilung der Verwendung von Englisch in den Tandemgesprächen

	positiv	**sowohl als auch**	**negativ**
Deutschsprachige TN; N = 20	5	14	1
Finnischsprachige TN; N = 14	0	12	2

Die negative Beurteilung der Verwendung von Englisch bezog sich in allen Antworten auf die Sorge, dass Englisch in den Gesprächen zu dominant werden könnte. Aufgrund der besseren Englischkompetenz wurde von den Befragten befürchtet, dass ein Wechsel zurück zu Deutsch oder Finnisch, in denen die Kommunikation weniger flüssig verlaufen würde, schwierig sein könnte. Auch hier lässt sich eine starke Orientierung auf das Fremdsprachenlernen erkennen, wie der folgende Auszug aus einer der Antworten zeigt:

> *Problem kann halt nur sein, wenn man Englisch zu viel nutzt, bleibt der Effekt eines Finnisch-Deutsch Tandem einfach zu gering. Man trifft sich ja um die beiden Sprachen zu lernen und nicht eine andere.* (DEU#7)

Trotz dieser Vorbehalte wurde Englisch, wie schon gezeigt wurde, von den meisten Befragten bei den Tandemtreffen verwendet und in den Fragebögen lassen sich viele unterschiedliche Gründe dafür finden. Solange Englisch nicht zur „Hauptsprache" in den Gesprächen wird, wie es eine Person formulierte, wurde es als Ressource bei der Bewältigung bestimmter kommunikativer Handlungen als nützlich beurteilt. Die Befragten betonten den positiven Effekt, den Englisch beim Zugang zur Kommunikation und Zielsprache haben kann. Mithilfe des Wechsels ins Englische konnte ein breites Spektrum an

Themen behandelt, Missverständnisse vermieden oder geklärt, die Bedeutung unbekannter Wörter schnell und präzise gefunden oder überprüft und der Gesprächsverlauf trotz sprachlicher Defizite flüssig gehalten werden. Mehrere dieser positiven Auswirkungen auf die Gespräche sind im folgenden Beispiel verbunden:

> *Wenn wir in unserer Gruppe überhaupt nicht Englisch verwendet hätten, hätten wir nicht so frei über alle möglichen Themen diskutieren können. Es ist also meiner Meinung nach besser, zwischendurch Englisch oder eine Englisch-Deutsch-Mischung zu sprechen, als mitten in der Diskussion schwierige Wörter im Wörterbuch zu suchen.* (FIN#12)

Wie schon bei der Beschreibung der mehrsprachigen Praktiken zu sehen war, steht Sprachenwechsel außerdem in enger Verbindung mit sozialen und affektiven Aspekten, was deutlich bei der Beurteilung der Verwendung von Englisch zutage tritt. So empfanden es vor allem die finnischsprachigen Teilnehmenden als stressreduzierenden Faktor, dass sie die Möglichkeit hatten, jederzeit ins Englische zu wechseln, wenn es zu Kommunikationsproblemen kam. Da in den Gesprächen Deutsch das Hauptkommunikationsmittel darstellte, entfiel in diesem konkreten Kontext weitgehend die Umkehrung der Experten-/Novizenrollen, die eigentlich typisch für das Lernen im Tandem ist, und die finnischsprachigen Teilnehmenden waren diejenigen, die vorrangig in der Fremdsprache kommunizierten. Das wurde zwar von den meisten als positiv beurteilt, weil sie somit die Sprache intensiv anwenden konnten, es war für einige aber auch mit Identitätsproblemen verbunden, was im folgenden Beispiel ausgedrückt wird:

> *Auf der anderen Seite ist es auch eine positive Sache zwischendurch Englisch zu sprechen, denn, zum Beispiel wenn ich Englisch spreche, sieht [meine Partnerin] mich auch in solchen Momenten, wenn ich flüssig spreche und mehr ich selbst sein kann, als wenn ich Deutsch spreche.* (FIN#2)

Die Verwendung von Englisch diente in diesem Fall der Imagearbeit. Dieser Aspekt wurde nicht nur von den finnischsprachigen, sondern auch von den deutschsprachigen Teilnehmenden angesprochen. Sie empfanden die Asymmetrie in den Gesprächen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen ergab, ebenfalls als unangenehm. Durch die Verwendung von Englisch ließ sich die sprachliche Distanz zwischen den Partner/innen verringern. Um dabei aber die als negativ beurteilte Dominanz von Englisch zu verhindern, unterschieden einige Paare zwischen einem offiziellen Teil der Treffen, in dem nur Deutsch oder Finnisch verwendet, und einem inoffiziellen, wo mitunter Englisch gesprochen wurde.

Zum Schluss soll noch ein Aspekt behandelt werden, der von drei deutschsprachigen Teilnehmenden angeführt wurde. In ihren Antworten betonten sie die Selbstverständlichkeit von plurilingualer Kommunikation unter mehrsprachigen Menschen. So formuliert eine Person, dass es „super" sei, wenn man verschiedene Sprachen kennenlernt, und meint „[...] und wenn es weiterhilft, warum soll man die andere Sprache nicht verwenden?" (DEU#15). Durchlässige mehrsprachige Praktiken werden auch im folgenden Beispiel positiv bewertet:

> *Wenn man die Sprachen einigermaßen gut beherrscht, ist es nur positiv, da man dadurch die Barrieren im Kopf überwindet, die alles nur einer Sprache zuordnen wollen.* (DEU#19)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Verwendung von Englisch von den Befragten vorrangig als positiv beurteilt wird – solange es nicht zum Hauptkommunikationsmittel bei den Treffen wird. Englisch hilft beim schnellen und präzisen Füllen lexikalischer Lücken und bei der Bedeutungsüberprüfung, es macht Kommunikation flüssiger und ermöglicht, über komplexe Themen, für die die Sprachkompetenz in der Zielsprache nicht ausreichen würde, zu sprechen. Als besonders positiv wird es aber aus affektiver und sozialer Perspektive empfunden. Die Möglichkeit, sich jederzeit mit Englisch aushelfen zu können, vermindert Sprechängste und Spannungen bei den Teilnehmenden, was sich nicht nur vorteilhaft auf das Gesprächsklima auswirkt, sondern auch lernfördernd ist. Die Verwendung von Englisch beeinflusst die Beziehung zwischen den Partner/innen darüber hinaus insofern positiv, dass dadurch Distanz, die durch die sprachliche Asymmetrie entsteht, verringert und Gesichtsverlust vermieden werden kann. Ein plurilingualer Gesprächsmodus wird überdies von einigen der deutschsprachigen Teilnehmenden positiv bewertet, aber nicht von den finnischsprachigen. Das kann mit der stärkeren Orientierung der finnischsprachigen Teilnehmenden auf das Lernen und Verwenden der Zielsprache Deutsch und der Angst vor der Dominanz von Englisch zusammenhängen. Bei den deutschsprachigen Teilnehmenden spielten kulturelle und soziale Motive eine größere Rolle bei der Entscheidung, an einem Tandem teilzunehmen, und somit kann angenommen werden, dass für sie die Orientierung auf inhaltliche und weniger auf sprachliche Aspekte der Kommunikation im Vordergrund stand.

4. *Zusammenfassung*

In dieser Untersuchung ging es um Beschreibungen mehrsprachiger Praktiken in Tandemgesprächen und deren Beurteilung von den Tandemteilnehmenden selbst. Die Analyse der Befragung machte deutlich, dass Englisch, das eine geteilte Ressource für alle Teilnehmenden darstellte, eine wichtige Rolle bei den Tandemtreffen der meisten Befragten spielte und unterschiedliche Funktionen hatte. Die Analyse zeigte außerdem die komplexe Verbindung von Kognition, Aktion und Affekten, wie sie von Barcelos und Kalaja (2011) beschrieben wird. So hatten unterschiedliche Faktoren auf mitunter sogar widersprüchliche Weise Einfluss darauf, wann und warum Englisch in den Gesprächen mobilisiert und wie dies beurteilt wurde. Dabei lässt sich der Einfluss von Emotionen und Selbstkonzepten, aber auch von Vorstellungen davon, wie man Fremdsprachen am besten lernt, beobachten. Solange es in den Treffen nicht dominiert, sahen die Befragten die Verwendung von Englisch vorrangig als positiv, da es den Zugang zur Kommunikation und zur Sprache erleichterte. Mehrsprachige Praktiken machten die Kommunikation flüssiger und sie dienten dem plurilingualen Scaffolding. Hervorgehoben wurde darüber hinaus ihre positive Wirkung auf der interpersonellen bzw. affektiven Ebene. Wechsel ins Englische bzw. das Wissen um die Möglichkeit eines Wechsels verminderte Sprechängste bei den finnischsprachigen Befragten und diente der Imagearbeit sowie der Reduzierung von Distanz zwischen den Partner/innen, was als ausgesprochen positiv beurteilt wurde. Die Befragung zeigte überdies eine deutliche Orientierung auf Lernen, vor allem bei den finnischsprachigen Teilnehmenden. So wünschten sie sich bei Code-Switching beim Füllen lexikalischer Lücken immer auch Übersetzungen der unbekannten Wörter. Interessanterweise wurde Sprachvergleich nur einmal am Rande erwähnt. Die Rolle, die Sprachwissen und frühere Sprachlernerfahrungen beim Lernen und Verwenden von Fremdsprachen spielen können, scheint den Befragten nicht bewusst gewesen zu sein, obwohl im zweiten Teil der Untersuchung, aus der die hier behandelten Daten stammen, mehrsprachige Praktiken in metalinguistischen Sequenzen in den aufgenommenen Gesprächen sehr häufig beobachtet werden konnten (Grasz, 2021).

Literaturverzeichnis

Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). How Finnish teachers understand multilingual learners' language learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies, 14*(2), 120–143. https://doi.org/10.47862/apples.99138

Alix, C. & Lacher, M. (1993). „Mehr als Austausch? Lernort Begegnung.“ Ein Projektbeispiel zur deutsch-französischen Schulkooperation und zum dialogischen Lernen. *Die Neueren Sprachen 92*, 345–357.

Apfelbaum, B. (1993). *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache.* Tübingen: Gunter Narr.

Aronin, L.; Fishman, J.; Singleton, D. & Ó Laoire, M. (2013). Current multilingualism: a new linguistic dispensation. In D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin & M. Ó Laoire (Hrsg.), *Current multilingualism: a new linguistic dispensation* (S. 3–23). Boston: De Gruyter Mouton.

Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to *Beliefs about SLA revisited. System 39*(3), 281–289. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001

Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung.* Tübingen: Gunter Narr.

Block, D. (2015). Becoming multilingual and being multilingual: some thoughts. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), *Multilingual education. Between language learning and translanguaging* (S. 225–237). Cambridge: University Press.

Brammerts, H. (2010). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In H. Brammerts & K. Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch.* 3. unv. Aufl. (S. 9–16). Tübingen: Stauffenburg.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. M. Cooper (Hrsg.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 2, Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (S. 57–71). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review 2*, 1–27. https://doi.org/10.1515/9783110239331.1

Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. [GeR Begleitband] Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Daase, A.; Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103–122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* [GeR] Berlin: Langenscheidt.

Gick, C. (1994). Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM. In S. Kübler & P. R. Portmann (Hrsg.), *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene* (S. 147–169). Neuchâtel: Institut de linguistique.

Grasz, S. (2014). Korrekturverhalten in Tandemgesprächen – Selbst- und fremdinitiierte Fremdkorrektur. In I. Hyvärinen, U. Richter-Vapaatalo & J. Rostila

(Hrsg.), *Finnische Germanistentagung 2012: Einblicke und Aussichten* (S. 187–198). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Grasz, S. (2017). Hilfe oder Hindernis? Meinungen finnischer Sprachstudierender über Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22*(2), 56–65. Online unter https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/858/859 (zuletzt eingesehen am 9.1.2022).

Grasz, S. (2021). *Mehrsprachige Praktiken beim Lernen im Tandem. Eine empirische Untersuchung zu deutsch-finnischen Tandemgesprächen*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.

Hänni, R.; Roncoroni, F. & Winiger, E. (1994). Dialoge im Tandem. Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. In S. Kübler & P. R. Portmann (Hrsg.), *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene* (S. 109–137). Neuchâtel: Institut de linguistique.

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism 13*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960

Hélot, C. (2015). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge handbook of multilingualism* (S. 214–231). London: Routledge.

Herfurth, H.-E. (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: Iudicium.

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete u. erw. Aufl. (S. 10–15). Tübingen: A. Francke.

Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. (Dissertation, Universität Vaasa).

Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the internet.* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Lin, A. Y. M. & Li, D. C. S. (2015). Codeswitching. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (S. 470–481). London: Routledge.

Llompart, J.; Masats, D.; Moore, E. & Nussbaum L. (2020). 'Mézclalo un poquito': plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 23*(1). 98–112, https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934

Luk, G. N. Y. & Lin, A. M. Y. (2015). L1 as a pedagogical resource in building students' L2 academic literacy: pedagogical innovation in a science classroom in a Hong Kong school. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), Multilingual education. Between language learning and translanguaging (S. 16–34). Cambridge: University Press.

Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural theory and second language learning* (S. 51–78). Oxford: Oxford University Press.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* [POPS] Online unter https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (zuletzt eingesehen am 9.1.2022).

Qian, L. (2016). *Sprachenlernen im Tandem. Eine empirische Untersuchung über den Lernprozess im chinesisch-deutschen Tandem.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rost-Roth, M. (unter Mitarbeit v. O. Lechlmair) (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie.* Meran: Alpha & Beta.

Schmelter, L. (2010). Tandem-Lernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1188–1192). Berlin: De Gruyter Mouton.

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning 52*(1), 119–158. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179

Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hg. u. aus dem Russischen übersetzt v. J. Lompscher u. G. Rückriem. Weinheim: Beltz.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.* London: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J. V. (1997). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Die aktuelle Situation und Perspektiven des bilingualen Unterrichts in Serbien

Ana Djordjevic (Niš)

Abstract: Laut entsprechenden Schulgesetzen sind in Serbien zwei Formen des bilingualen Unterrichts möglich: der Unterricht auf Serbisch und in einer Minderheitssprache und der Unterricht auf Serbisch und in einer Fremdsprache.

In Serbien wurde der bilinguale Unterricht mit der Fremdsprache als Vehikularsprache im Schuljahr 2004/2005 zum ersten Mal eingeführt. Am Anfang fand solche Form des Unterrichts nur an zwei Schulen in Belgrad statt, aber heutzutage gibt es bilingualen Unterricht an mehr als 80 Schulen fast überall in Serbien. Englisch, Französisch, Italienisch, Deutsch und Russisch werden als Vehikularsprachen verwendet.

In diesem Vortrag wird zunächst die theoretische Grundlage des BU und CLIL allgemein erörtert. Im Anschluss wird der gesetzliche Rahmen des bilingualen Unterrichts und die aktuelle Situation der Unterrichtspraxis des bilingualen Unterrichts in Serbien vorgestellt. Schließlich werden Empfehlungen für die Durchführung des bilingualen Unterrichts in Serbien gegeben.

Das Ziel der Arbeit ist, die aktuellen Probleme und Herausforderungen des bilingualen Unterrichts in Serbien darzustellen.

Keywords: Bildungssystem in Serbien, bilingualer Unterricht, CLIL, Fremdsprache als Vehikularsprache, DaF-Unterricht

1. Einleitung: der bilinguale Unterricht (BU) und Content and Language Integrated Learning (CLIL)

In der Literatur zum Thema BU finden sich verschiedene Begriffsbezeichnungen. Die üblichsten Begriffe für den deutschsprachigen Kontext sind BU selbst und CLIL. Es gibt auch viele verschiedene Erscheinungsformen vom BU.

Im europäischen Kontext ist die gängige Bezeichnung für das, was in Deutschland unter dem Begriff „*bilingualer Sachfachunterricht*“ gefasst wird, *Content and Language Integrated Learning* (*CLIL*) (Lamsfuss-Schenk & Wolff 1999: 1). Der bilinguale Sachfachunterricht wird in der Fachliteratur als ein pädagogischer Ansatz verstanden, der eine doppelte, d.h. eine sachfachliche und eine sprachliche, Ausrichtung hat. Als Sprache des Sachfachunterrichts wird eine „zusätzliche“ Sprache benutzt, d.h. eine Sprache, die nicht die offizielle Schul- oder Bildungssprache des jeweiligen Landes ist (Wolff 2013: 96).

Laut Europarat (2011) ist CLIL ein pädagogischer Ansatz, in welchem eine zweite Sprache für die Vermittlung und das Lernen von Sachfächern und von Sprache mit dem Ziel eingesetzt wird, sowohl die Beherrschung des Sachfachs als auch der Sprache im Hinblick auf vorab festgelegte Ziele zu fördern.

Für das Deutsche als im Sinne von CLIL verwendete Sprache hat Haataja den Begriff *Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)* eingeführt, auf Deutsch Integriertes (Fremd)-Sprachen- und (Sach-) Fachlernen mit dem Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (Haataja, 2015:11). Unter dem Begriff CLILiG versteht man Fachunterricht in ausgewählten Fächern auf Deutsch an staatlichen und privaten Schulen in nicht deutschsprachigen Ländern. Dieser Unterricht wird von einem normalen – zum Teil erweiterten – Fremdsprachenunterricht begleitet.

2. Der Platz des BU in der Sprachpolitik der EU

In diesem Teil wird die Rolle des BU und seine Wichtigkeit in der Sprachpolitik der EU besprochen werden.

In fast allen Ländern der EU gibt es Schulen, die BU anbieten. In Österreich und Lichtenstein besteht diese Möglichkeit schon in der ersten Klasse, in Luxemburg in der Grundschule, in Italien gibt es BU in der letzten Klasse der Sekundarschule. BU gibt es nicht in Griechenland, Bosnien und Herzegowina, Island und in der Türkei. Seit dem Schuljahr 2016/17 gibt es BU in Montenegro. In 14 Schulsystemen wird BU in Fremdsprache und Regionalsprache, Minderheits- oder Territorialsprache durchgeführt, und in Belgien und in der Schweiz wird der Unterricht in Fremdsprache und in einer zweiten Staatssprache durchgeführt. In Finland besteht die einzigartige Situation, wo der Unterricht in drei Varianten erscheint: BU mit der Fremdsprache; mit Zweitsprache; mit Amtssprache. In 10 Schulsystemen ist die Vehikularsprache Fremdsprache, in fünf anderen Schulsystemen Regional-, Minderheits- oder Amtssprache, und in anderen vier Schulsystemen wird der BU mit der zweiten Staatssprache durchgeführt. In Deutschland und in Österreich gibt es BU in mehr als 10 Vehikularsprachen. Der Unterricht wird als Kombination des Deutschen und einer Fremdsprache organisiert und die zweite Variante mit Regionalsprache, Minderheitssprache (Europäische Kommission, 2017a; Europäische Kommission, 2017b; Europäische Kommission, 2017c: 57–59).

Was die Lehrkräfte betrifft, steht im Bericht der europäischen Kommision (Europäische Kommission, 2017a; Europäische Kommission, 2017b; Europäische Kommission, 2017c) steht, dass die BU-Lehrkräfte über bestimmte Fähigkeiten im Bezug auf die Sachfächer, BU-Methodik und Didaktik und höheres Niveau der Vehikularsprache verfügen sollten. In 15 Schulsystemen

wird von Lehrkräften erwartet, dass sie zusätzliche Qualifikationen für BU erzielt haben. In den meisten Fällen sollten sie das Niveau der Fremdsprache B2 oder sogar C1 nach GER beherrschen (Europäische Kommission, 2017a; Europäische Kommission, 2017b; Europäische Kommission, 2017c: 14).

Die fünf sprachpolitischen Hauptthemen auf dem Niveau der EU wurden im *Ziel von Barcelona* als Schlussfolgerungen des Europarats über den Fremdsprachenunterricht konzipiert: (1) Fremdsprachenkanon; (2) Qualität des Fremdsprachenunterrichts mit dem Fokus auf die Lehrkräfte und ihrem Auslandsaufenthalt; (3) BU als Unterrichtskonzept; (4) das erwartete Niveau der Leistungen in der Fremdsprache; (5) Sprachunterstützung für Lernende mit Migrationshintergrund (Europäische Kommission, 2017a; Europäische Kommission, 2017b; Europäische Kommission, 2017c: 5–8). Das *Ziel von Barcelona* unterstützt den Fremdsprachenunterricht und damit könnte es eine Grundlage für die gesetzlichen Vorschriften im Bereich Sprachpolitik im weiteren Sinne des Fremdsprachenunterrichts und auch spezifisch betrachtet des BU darstellen.

Die Europäische Kommission unterstützt Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Ebenen, wie auf dem gesetzlichen Niveau, Richtlinien der Sprachpolitik sowie mit konkreten Vorschlägen für die adäquate Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte, als auch für den gesamten Unterrichtsprozess. Die gewünschte Mehrsprachigkeit wird meistens als Englischunterricht realisiert, was das Ergebnis dessen ist, dass die Initiativen und Empfehlungen der EU auf Nationalebene oft nicht direkt und nicht vollständig angewandt werden.

3. Sprachpolitik der Republik Serbien

Djuric (2018) sagt, dass sich die Sprachpolitik Serbiens in mehreren Unterrichtsbereichen realisiert: Serbisch als Muttersprache und als Minderheitssprache; die Sprache der Minderheiten, die in Serbien leben, als Muttersprache und als Sprache der Gesellschaft; „Fremdsprachen", darunter wird der Unterricht der sogenannten Weltsprachen oder der zwischenmenschlichen Kommunikation verstanden (Djuric, 2018: 55). Filipovic (2007) hebt hervor, dass die Entscheidung, in welchem Schuljahr eine Sprache in der Ausbildung eingeführt wurde, und die Auswahl der Sprache von vielen Faktoren abhängen. Zum einen ist die Auswahl vom vorhandenen Angebot während der Ausbildung abhängig, zum anderen vom politischen und kulturellen Einfluss, unter welchem das Land steht (Filipovic, 2007: 379).

Die Republik Serbien als mehrsprachiger und multikultureller Staat akzeptiert Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als staatliche Tatsache und

Serbien pflegt und schätzt sie als Wert (Vuco et al, 2018: 10). Entspricht diese Stellungnahme den Vorschriften der Republik Serbien? Die Änderungen des *Gesetzes für die Grundlagen der Erziehung und Ausbildung* haben den Status der zweiten Fremdsprache im Schulsystem Serbiens in Frage gestellt und als eine Art Ausrede für solche Änderungen wurde Entlastung der Schüler angeführt. Diese Änderungen kann man nur als Verweigerungshaltung bezüglich der öffentlichen Diskussion und Fachberatung verstehen und sie entsprechen nicht der europäischen Ausbildungs- und Sprachpolitik, die versteht, dass jede Person neben ihrer Muttersprache mindestens noch zwei europäischen Sprachen spricht (Vuco & Filipovic, 2018: 9). Ein obligatorischer Unterricht von zwei Fremdsprachen in der Grundschule[1] stellt eine der Hauptvoraussetzungen für die Einbindung des Landes in den europäischen Ausbildungsraum und die notwendige internationale Integration dar (Vuco & Filipovic, 2018: 10).

Statistische Daten für das Schuljahr 2018/19 (Nationalagentur für Statistik RS, 2020a) zeigen folgendes:

Am Ende des Schuljahres 2018/2019 arbeiteten in der Republik Serbien 3 350 staatliche *Grundschulen*. Den Unterricht besuchten insgesamt 536.528 Schüler. Die Schüler in den Grundschulen lernen folgende Fremdsprachen: Russisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch. Die in der Tabelle 1 dargestellten Daten der Nationalagentur für Statistik beinhalten folgende Regionen: Belgrad, die autonome Provinz Vojvodina, Šumadija, West-, Süd- und Ostserbien.

1 Unter Grundschule versteht man im serbischen Schulsystem die obligatorische Ausbildung, die acht bzw. neun Jahre dauert: ein Jahr Vorschule, vier Jahre Primarschule und vier Jahre Sekundarschule. Die Kinder fangen mit 5.5 Jahre an, die Vorschule zu besuchen, und sind 14.5 Jahre alt, wenn sie die obligatorische Ausbildung beenden.

Tabelle 1. *Die Daten über den Unterricht der Fremdsprachen in den Grundschulen für das Schuljahr 2018/19*

Die Sprache/Stufe der Ausbildung		Die Lernenden nach Fremdsprachen			
		Primarstufe der Grundschule (1–4)	**Schüleranzahl in Prozentsatz**	**Sekundarstufe der Grundschule (5–8)**	**Schüleranzahl in Prozentsatz**
Russisch	Erste Fremdsprache	1038	0,19 %	1461	0,27 %
	Zweite Fremdsprache	348	0,06 %	47.238	8,80 %
Englisch	Erste Fremdsprache	252.230	47,01 %	257.204	47,94 %
	Zweite Fremdsprache	1	0,00 %	7647	1,43 %
Französisch	Erste Fremdsprache	3537	0,66 %	4172	0,78 %
	Zweite Fremdsprache	874	0,16 %	67.464	12,57 %
Deutsch	Erste Fremdsprache	2284	0,43 %	2591	0,48 %
	Zweite Fremdsprache	659	0,12 %	125.837	23,45 %
Italienisch	Erste Fremdsprache	0	0,00 %	1	0,00 %
	Zweite Fremdsprache	20	0,00 %	11.590	2,16 %
Spanisch	Erste Fremdsprache	0	0,00 %	0	0,00 %
	Zweite Fremdsprache	6	0,00 %	5107	0,95 %
Andere Sprachen	Erste Fremdsprache	0	0,00 %	0	0,00 %
	Zweite Fremdsprache	0	0,00 %	4	0,00 %

Aufgrund dieser Daten kann man feststellen, dass Englisch (47 %) als *erste Fremdsprache* in der Primarstufe der Grundausbildung am meisten vertreten ist, darauf folgen Französisch (0,66 %), Deutsch (0,43 %) und Russisch (0,19 %), während Italienisch und Spanisch als erste Fremdsprache in der Primarstufe der Grundschule nicht vertreten sind. In der Sekundarstufe der Grundschule lernen die Schüler als erste Fremdsprache am häufigsten

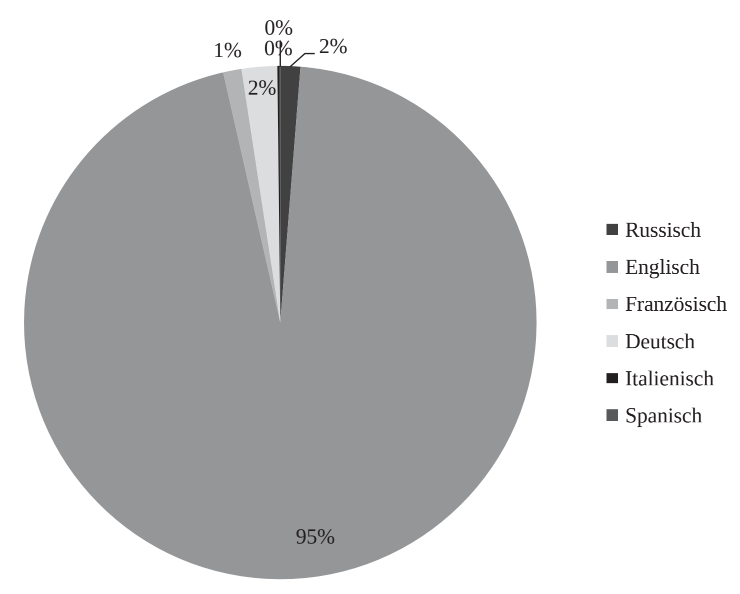
Englisch (48 %), Französisch (0,78 %), Deutsch (0,48 %), Russisch (0,27 %) und Italienisch (ein Schüler), während Spanisch als erste Fremdsprache in der Sekundarstufe der Grundausbildung nicht angeboten wird. Als *zweite Fremdsprache* in der Primarstufe der Grundausbildung wird Französisch am häufigsten gelernt (0,16 %), darauf folgen Deutsch (0,12 %), Russisch (0,06 %), Italienisch (20 Schüler), Spanisch (sechs Schüler) und Englisch (ein Schüler).[2] Als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe der Grundausbildung ist Deutsch (23,45 %) die meistgelernte Sprache, dann kommen Französisch (12,57 %), Russisch (8,80 %), Italienisch (2,16 %), Englisch (1,43 %) und Spanisch (0,95 %).

Im Schuljahr 2018/2019 gab es in 515 staatlichen *Sekundarschulen*[3] 252.108 Schüler (Nationalagentur für Statistik RS, 2020b). In der Republik Serbien gibt es vierjährige Sekundarschulen (Gymnasien und Fachschulen) und dreijährige Fachschulen. Die dargestellten Daten in den Grafiken 1 und 2, beziehen sich auf den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarausbildung der Republik Serbien (Nord – Belgrad und autonome Provinz Vojvodina, Süd – Šumadija und Westserbien, Süd- und Ostserbien).

2 Die zweite Fremdsprache in der Primarstufe der Grundausbildung bezieht sich auf die Schulen, in denen fakultativer Unterricht in einer zusätzlichen Fremdsprache angeboten wird, sowie auf die Schulen, die mit der Zulassung des Ausbildungsministeriums eine zweite Fremdsprache etwas früher einführen – z. B. ab der dritten Klasse, aber für diese Art des Unterrichts wurde das Programm nicht ausgearbeitet (Djuric, 2014: 91).

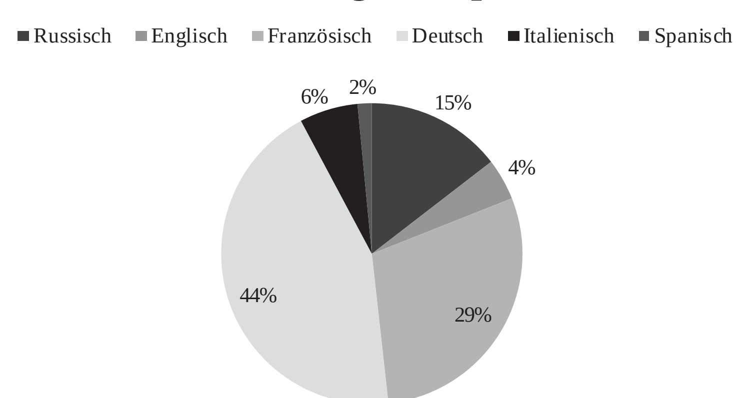
3 Im serbischen Schulsystem besuchen die Schüler nach der Grundschule eine Sekundarschule, was (noch) nicht obligatorisch ist. Die Schüler sind 14.5 Jahre alt, wenn sie sich in eine Sekundarschule einschreiben und 18.5, wenn sie die Schule abschließen. Sie können wählen, ob sie eine Schule, die drei oder vier Jahre lang dauert, besuchen wollen. Sie können allerdings nur nach einer abgeschlossenen vierjährigen Schule studieren.





Grafik 1. Erste Fremdsprache in der Sekundarausbildung der Republik Serbien.

Aufgrund der gesammelten Informationen für das Schuljahr 2018/2019 kann festgestellt werden, dass in der Sekundarausbildung in der Republik Serbien als *erste Fremdsprache* folgende Sprachen gelernt werden: Englisch (95 %), Deutsch (2 %), Russisch (ca. 2 %), Französisch (1 %), Italienisch (0 % – 365 Schüler) und Spanisch (0 % – 93 Schüler).



Grafik 2. Zweite Fremdsprache in der Sekundarausbildung der Republik Serbien

Als *zweite Fremdsprache* in der Sekundarausbildung ist Deutsch (44 %) am häufigsten vertreten, darauf folgen Französisch (29 %), Russisch (15 %), Italienisch (6 %), Englisch (4 %) und Spanisch (2 %).

Krzelj (2014) beschreibt die aktuelle Situation des Unterrichts der Fachsprache im tertiären Bereich in den Hochschulen der Republik Serbien: die Abschaffung der deutschen Fachsprache an den nicht philologischen Fakultäten ist nicht der einzige negative Trend, der sich auf den Unterricht der deutschen Sprache bezieht, man kann auch in letzten Jahrzehnten eine Tendenz der Verringerung der Studentenanzahl bemerken, die sich für das Weiterlernen der deutschen Sprache entscheidet, in Bezug auf die Zahl der Studierenden, die Deutsch in vorigen Ausbildungsstufen gelernt hat (Krzelj, 2014: 235). Im Jahre 2007 gründete eine Gruppe von Universitätsprofessoren von deutschen Fakultäten die „Arbeitsgruppe für Deutsch als Wissenschaftssprache", die sich für die Etablierung des Deutschen als Wissenschaftssprache im Bereich der Naturwissenschaften, Technik und Medizin einsetzt, da der Prozess in diesen Wissenschaftsgebieten am weitesten fortgeschritten ist. Im Jahre 2009 haben die führenden Institutionen, die sich implizit oder explizit mit Sprachpolitik beschäftigen, die Anstrengung unterstützt, Deutsch als Wissenschaftssprache in der Wissenschaftsszene wiederherzustellen (Krzelj, 2014: 237). Krzelj (2014) drückt aus, dass bis jetzt große Anstrengungen gemacht wurden, den Unterricht der Fachsprache Deutsch zu modernisieren. Es geht um Curricula und Lehrwerke für den Unterricht der Fachsprache Deutsch, die in den letzten zwei Jahrzehnten verfasst wurden. Einem besseren Status der

Fachsprache Deutsch würde auch regionale Produktion von interkulturell orientierten Lehrwerken beibringen, daneben auch das vorliegende Curriculum für Deutsch als Fachsprache an nicht philologischen Fakultäten, die eine zielgruppen- und kulturspezifische Gestaltung des Unterrichts zur Grundlage haben (Krzelj, 2014: 245).

Die Sprachpolitik der Republik Serbien ist wie in anderen Ländern instabil und abhängig von vielen Faktoren, die in verschiedenen Zeiträumen Rollen verschiedenen Intensivitäten gespielt haben. Obwohl die Situation vielleicht auf den ersten Blick nicht so gut aussieht und obwohl viele problematische Punkte zu finden sind, kann man feststellen, dass sich die Position der Mehrsprachigkeit in kleinen Schritten und langsam zu ändern versucht.

3.1 Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte in der Republik Serbien

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist ein Schlüsselkriterium für einen erfolgreichen und effektiven Fremdsprachenunterricht, der aber im sprachpolitischen Sinn nicht genug unterstützt wird. Daher werden nun die gegebenen Ausbildungsmöglichkeiten für Fremdsprachenlehrkräfte dargestellt.

Der unabhängige Lehrstuhl für deutsche Sprache wurde im Jahre 1852 an der damaligen Hochschule in Belgrad als ältester Lehrstuhl für fremde Philologien und als zweitältester Lehrstuhl für Philologie nach dem Lehrstuhl für serbische Sprache gegründet. Dieser Lehrstuhl hat, wie viele andere, in den Zwanzigerjahren des letzten Jahrhunderts eine negative Entwicklung erlebt. Weder Studierende noch Professoren waren in der Lage, an Austauschprogrammen teilzunehmen oder sich um ein Stipendium zu bewerben, viele Verträge wurden gekündigt und Partnerschaftsabkommen beendet. Durbaba (2006) zufolge waren im Jahre 2006 am Lehrstuhl für Germanistik in Belgrad ca. 400 Studierende immatrikuliert. Aufgrund der Ergebnisse von Umfragen und Interviews, die regelmäßig unter den Studierenden durchgeführt werden, kann man sehen, dass die Hälfte der Befragten anführt, nicht an einer Schule arbeiten zu möchten, sondern in Banken, Außendienst, Diplomatie, Journalistik. Gründe dafür sind ein besseres Einkommen und bessere Aufstiegsmöglichkeiten. Durchschnittlich warten die Studierenden nach dem Ende ihres Studiums bis zu drei Monate auf eine Stelle und es ist auch üblich, dass die Studierenden ihre ersten Arbeitserfahrungen schon während des Studiums sammeln (Durbaba, 2006: 92). Studierende am Ende des Studiums bekommen ein Diplom für Lehrkräfte der deutschen Sprache und Literatur, obwohl sie nur für zwei Semester einen Kurs für Didaktik der deutschen Sprache besuchen (Durbaba, 2006: 93). Im Schuljahr 2007/2008 wurde in Grundschulen eine zweite Fremdsprache als obligatorisches Fach eingeführt und hier fangen die ersten Probleme an. Es gibt nicht genügend Schüler, die die deutsche

Sprache lernen und später deswegen auch nicht genügend Studierende der deutschen Sprache, weil an den Fakultäten nur Studierende mit Vorkenntnissen angenommen werden. Demnach gibt es nicht genug Deutschlehrkräfte und somit kann auch der Anteil an Schülern, die Deutsch lernen wollen, nicht erhöht werden (Durbaba, 2006: 94–95). In Niš gibt es keine Grundschule, in der Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, obwohl ein solches Angebot mit Sicherheit auf großes Interesse seitens Schüler und ihrer Eltern stoßen würde, abgesehen davon, dass Deutsch in dieser Gegend beliebt ist (Gründe dafür wären sowohl die Migration der Einwohner wegen der besseren Arbeitsmöglichkeiten und der besseren Lebensqualität, als auch die Rückwanderer, die in Deutschland aufgewachsen sind und zurück nach Serbien kehren, sie und ihr Nachwuchs wollen weiter mit dem Deutschen in Kontakt bleiben). Das Schulfach Deutsch als zweite Fremdsprache wird an manchen Schulen aus jenem Grund nicht angeboten, weil qualifizierte Lehrkräfte schwierig zu finden sind. Deutschlehrkräfte sind seit mehreren Jahrzehnten bei der Nationalagentur für Arbeit nicht angemeldet. Meistens werden die Lehrkräfte anderer Philologien, die während des Studiums das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache (insgesamt vier Semester) gehabt hatten, als Lehrkräfte für Deutsch eingesetzt, was den *Vorschriften für Ausbildungsniveau und Art der Lehrkräfte- und Mitarbeiterausbildung in der Grundschule* gemäß auch erlaubt ist (Službeni glasnik RS, 2016a). Andererseits würde die Einführung des Deutschen als erste und/oder als zweite Fremdsprache (wo es ein solches Angebot nicht gibt) eine nachteilige Situation für Fremdsprachenlehrkräfte des Englischen und anderer Sprachen an diesen Schulen erzielen, da deren Arbeitsstellen damit bedroht wären.

Durbaba (2018) analysiert die aktuelle Situation der Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte in Serbien wie folgt: Lehrkräfte werden an der Fakultät für Lehramt, der philologischen und philosophischen Fakultät in Belgrad, an der philosophischen Fakultät in Novi Sad, an der philosophischen Fakultät in Niš, an der Philologisch-künstlerischen Fakultät in Kragujevac, an der philosophischen Fakultät in Novi Pazar und an der privaten Internationalen Universität in Novi Pazar ausgebildet. Das Grundstudium dauert vier Jahre, während das Masterstudium ein Jahr umfasst (Durbaba, 2018: 136–137).

Wir können daher zu dem Schluss kommen, dass an den Universitäten in Serbien, an denen Lehrkräfte ausgebildet werden, keine Möglichkeit zur spezifischen Ausbildung für die Durchführung eines bilingualen Unterrichts besteht. Wir sehen eine Spezialisierungsmöglichkeit im Bereich des bilingualen Unterrichts im Masterstudium im Rahmen des Moduls Lehramt.

3.2 Fortbildung der Fremdsprachenlehrkräfte in Serbien

Eine der Schlüsselinstitutionen, die sich für Fortbildung der DaF[4]-Lehrkräfte weltweit einsetzt, ist das Goethe Institut[5]. DaF-Lehrkräfte in Serbien haben die Möglichkeit, sich am GI beraten zu lassen und für eine Fortbildung sowohl in Serbien als auch in Deutschland und für ein Fernstudium zu bewerben. Den Lehrkräften werden verschiedene Konzepte, Materialien und interaktives Angebot zur Verfügung gestellt. Das GI organisiert auch kulturelle Veranstaltungen für DaF-Lehrkräfte. Die Abteilung für pädagogische Kooperation bietet Unterstützung für Lehrkräfte, Schulen und anderen Institutionen bei der Durchführung des DaF-Unterrichts. Die Lehrkräfte haben folgende Möglichkeit der Fortbildung:

- Fortbildungsveranstaltungen zu den verschiedenen methodisch-didaktischen Themen vor Ort bzw. in Belgrad, in Deutschland oder online (Fort- und Weiterbildung per Fernunterricht);
- Informationen zu Sprachkursen an den GI in Deutschland und Vermittlung von Kursen für Schüler;
- Lehrmittelberatung.

Für die Lehrkräfte stehen die Bibliothek des GI in Belgrad und die Lehrmittelzentren in verschiedenen Städten Serbiens zur Verfügung, die den Lehrkräften eine Reihe von aktuellen und interessanten Materialien für den Unterricht und für die eigene Weiterbildung anbieten (GIB, 2020).

An der Seite des Verbandes serbischer Germanisten[6] kann man bemerken, dass das letzte Seminar am 7. 2. 2018 stattfand und dass die vorigen Seminare einmal im Jahr unter der Leitung des VsG und GI oder Hueber Verlags organisiert wurden. Es handelt sich aber meistens um eintägige Fortbildungssemniare, die sich auf die Grundschul- und Sekundarschullehrkräfte beziehen. Im Bereich *Aktuelles* an der Seite des VsG kann man sowohl die Berichte der jährlichen Lehrkräftetagungen finden als auch Einladungen für die DaF-Lehrkräftetagungen, Berichte über verschiedene Projekte und Veranstaltungen einzelner Schulen und ähnliche relevante Veranstaltungen zum Thema DaF in Serbien. Man kann auch Internetseiten für DaF-Lernen und die Tests von vorigen Wettbewerben für Grund- und Sekundarschulen (VsG, 2020) finden.

Was den BU betrifft, konnten wir öffentlich vorliegenden Angaben zufolge folgende Seminare und Tagungen für die Lehrkräfte in Serbien finden:

4 Die Abkürzung *DaF* steht für Deutsch als Fremdsprache.
5 Die Abkürzung GI steht für das Goethe Institut.
6 Die Abkürzung VsG steht für den Verbandes serbischer Germanisten.

- Seminar *Interdisziplinarität in Fremdsprachenunterricht – Italienisch* organisiert seitens des Italienisches Instituts für Kultur und der Philologischen Fakultät in Belgrad (IIK, 2020a).
- Zweitägiges Seminar *Strategien und Arbeitstechniken im BU* für Sprachlehrkräfte und Fachlehrkräfte, die am BU in Grund- und Sekundarschulen teilnehmen (IIK, 2020b).
- Zweitägiges CLIL-Seminar organisiert seitens Philologischer Fakultät in Belgrad, des Nationalen Erziehungs- und Ausbildungsrates und Nationalrepresentanz ECML in Serbien.
- Internationale Tagung in Belgrad *Being bilingual – LIEC2018* organisiert seitens *LINK Examinations Institute und Gegenwärtiges Gymnasium*. LIEC2018 hat die besten europäischen Wissenschaftler versammelt, die sich mit BU beschäftigen (LINK, 2020).
- Seminar *Schriftliche Produktion, CLIL und TBLT in Fremdsprachenunterricht* in der Organisation des Italienischen Instituts für Kultur (IIK, 2020c).

Anhand dieser Angaben können wir feststellen, dass die Ausbildung wie auch die Weiterbildung der Fremdsprachenlehrkräfte kontinuierlich sind. Die Ausbildung an universitärer Ebene ist gut organisiert und attraktiv für Studierenden, was die Studierendenanzahl bestätigt. Aufgrund hier aufgeführter Informationen kann man bemerken, dass im Bereich Weiterbildung den Lehrkräften ein vielseitiges und aktuelles Fortbildungsprogramm angeboten wird. Was aber die Fortbildung zum Thema BU betrifft, können wir feststellen, dass Veranstaltungen in diesem Bereich nicht gefunden werden können, weder im Katalog der vom zuständigen Ministerium erlaubten Seminare noch im Angebot des GI Belgrad, oder im Angebot des VsG. Das Angebot zum Thema BN in Serbien ist trotzdem zu finden, es ist aber begrenzt bezüglich der Erreichbarkeit für Lehrkräfte aus zwei Gründen: (1) alle aufgeführten Veranstaltungen finden in Belgrad statt, manche dauern zwei Tage; (2) Arbeitssprache ist meistens Englisch. Wir glauben, dass erwähnte Seminare und Tagungen zum Thema BU in den letzten Jahren einen wichtigen Fortschritt bezogen auf Weiterbildung der Fremdsprachenlehrkräfte darstellen. Es sollte weiterhin an der Transparenz der Weiterbildung gearbeitet werden und möglichst viele Lehrkräfte sollten einbezogen werden.

4. BU in Serbien

BU in Serbien hat eine lange und kontinuierliche Tradition. Es war nicht immer aber der Fall, dass die Durchführung von BU progressiv fortschritt.

Die Unterrichtdurchführung ist nämlich von vielen Faktoren beeinflusst, wie z. B. von sprachpolitischen und politischen Faktoren, die indirekt und/oder direkt einen großen Einfluss haben könnten. In diesem Teil des Beitrags werden wir versuchen, sowohl die gesetzlichen Vorschriften als auch konkrete Beispiele und Konzepte, die für den BU in Serbien wichtig sind, darzustellen.

Im *Ausbildungs- und Erziehungsgesetz* aus dem Jahre 2019 wurde folgendes angegeben:

> Art 5. Die Erziehungs- und Ausbildungsarbeit wird auf Serbisch und in kyrillischer Schrift realisiert (im weiteren Text: Serbisch). Für Angehörige nationaler Minderheiten wird die Erziehungs- und Ausbildungsarbeit in der Sprache der nationalen Minderheit realisiert (im weiteren Text: die Sprache der Nationalminderheit). Gemäß einem zusätzlichen Gesetz könnte für Angehörige nationaler Minderheiten die Erziehungs- und Ausbildungsarbeit auch bilingual in der Sprache der Nationalminderheit und in serbischer Sprache realisiert werden. Die Erziehungs- und Ausbildungsarbeit könnte gemäß den geltenden Gesetzen auch in einer Fremdsprache realisiert werden bzw. bilingual in einer Fremdsprache und in serbischer Sprache oder bilingual in einer Fremdsprache und in der Sprache der Nationalminderheit. Die Erziehungs- und Ausbildungsarbeit für Personen, die Gebärdensprache benutzen, könnte in dieser Sprache realisiert werden. Wenn die Ausbildung in der Nationalminderheitssprache, in einer Fremdsprache oder bilingual durchgeführt wird, ist der Unterricht des Serbischen obligatorisch (Sluzbeni glasnik RS, 2019: 3).

Ausbildungs- und Erziehungsgesetz (Art. 5), *Grundschulgesetz* (Art. 12) und *Sekundarschulgesetz* (Art. 5) gemäß wird der Unterricht in der Muttersprache gehalten – in Serbisch und der Sprache der Nationalminderheit, in Serbisch und einer Fremdsprache (bilingual) und in Serbisch mit Lernmöglichkeit eines freiwilligen Faches für Schüler (Sprache und Kultur der Nationalminderheit) (Sluzbeni glasnik, RS, 2013; 2015a; 2017a). In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit dem BU mit Mutter- (Serbisch) und Fremdsprache in Serbien.

Die Vorschrift, mit der BU definiert wird, wurde 2015 veröffentlicht (Sluzbeni glasnik RS, 2015b) und im Jahre 2016 ergänzt (Sluzbeni glasnik RS, 2016b), zwölf Jahre nach der Einführung der ersten bilingualen Klassen in Belgrad. Mit der Vorschrift werden die Bedingungen für die Durchführung des BU definiert, die sich auf die Schule, Lehrkräfte und Schüler beziehen. Das Einführungsprozedere des BU ist wie folgt beschrieben: Die Schule muss die vorgeschriebenen Bedingungen gemäß der Forderung für die Einführung des BU dem Bildungsministerium erfüllen und nach der Einführung einen jährlichen Bericht über den BU vorlegen. Die Lehrkräfte, die am BU teilnehmen, müssen eine Bereitschaftserklärung unterschreiben und Sprachkenntnisse der Vehikularsprache auf dem Niveau B2–C1 nach GER mit einem

validen Zertifikat nachweisen. Das Sprachniveau hängt von der ausgewählten Modalität ab, für die sich die Schule entschlossen hat:

- Die erste Modalität stellt den Unterricht dar, der von dem Sachfachlehrer realisiert wird. Der Lehrer sollte im ersten Schuljahr, das bilingual durchgeführt wird, mindestens Sprachniveau B2 haben, aber in nächsten fünf Jahren muss der Lehrer das Sprachniveau C1 erreichen;
- Die zweite Modalität stellt den Unterricht dar, der von dem Sachfachlehrer durchgeführt, der mindestens Sekundarschule im zielsprachigen Land abgeschlossen hat, und als Beweis muss das Zeugnis vorgewiesen werden;
- Die dritte Modalität ist Co-teaching-Unterricht, der von Sprach- und Sachfachlehrer gehalten wird. Der Sachfachlehrer sollte die Vehikularsprache mindestens auf dem Niveau B1 sprechen;
- In der vierten Modalität wird der Unterricht von einer entsandten Lehrkraft für die Vehikularsprache aus dem Zielland durchgeführt, welche der gesetzlichen Grundlage entsprechen muss.

Mit der Vorschrift wird definiert, in welcher Klasse der Grund- und Sekundarschule die Schüler mit dem BU anfangen können und welche sprachlichen Vorkenntnisse notwendig sind. Mit der Vorschrift aus dem Jahre 2015 wurde definiert, dass man mit dem BU in der ersten Klasse der Grundschule angefangen werden kann und dass die Schüler keine Sprachkenntnisse haben müssen. Zur Änderung dieser Bedingung ist es im Jahre 2016 gekommen, als man festlegte, dass mit dem BU erst in der Klasse begonnen werden kann. Die neueste Änderung der Vorschrift aus dem Jahre 2017 betrifft Art. 2, dem zufolge nur die Schule einen Antrag für die Einführung des BU stellen darf, die im Verfahren der externen Evaluierung mindestens mit der Note drei bezeichnet wurde. (Sluzbeni glasnik RS, 2017b).

Im Schuljahr 2004/2005 hat in Belgrad die erste bilinguale Klasse mit dem BU auf Serbisch und Französisch und auf Serbisch und Italienisch begonnen (Vuco, 2006). BU in Serbien wurde in der Grundschule „Vladislav Ribnikar“ und im Gymnasium „Treća beogradska gimnazija“ im Schuljahr 2004/2005 eingeführt. In Serbien gibt es im Moment BU auf Serbisch und Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Deutsch (Vuco, 2006; Zavisin, 2012; Djuric, 2006; Manic, 2014; Pasuljevic, 2015; Pilipovic, 2013; Vasilijevic, 2018; Cvetkovic, 2018). BU mit Deutsch als Vehikularsprache gibt es seit dem Schuljahr 2006/2007 in Serbien in der Grundschule „10. oktobar“ in Subotica, im Gymnasium in Valjevo, im Gymnasium in Nis „Stevan Sremac“, im Gymnasium „Jovan Jovanović Zmaj“ in Novi Sad, im Gymnasium in Sremski Karlovci und in zwei Vorschulinstitutionen – im Kindergarten „Naša radost“ in Subotica und im Kindergarten „Petar Pan“ in Pančevo (Loncar, 2017: 152).

Das GI ist eine von wenigen Institutionen, die CLIL aktiv auf der ganzen Welt testet, anwendet und über verschiedene Projekte weiterentwickelt. Das GI entwickelt weltweit CLIL-Materialien und Konzepte und unterstützt die Durchführung von CLIL abhängig von den lokalen Möglichkeiten. Am GI lernen ungefähr 15,4 Mio. Schüler DaF weltweit, am meisten an den Schulen (13,4 Mio.). Eine kleinere, aber allerdings steigende Zahl (China, Indien, Brasilien) sind Jugendliche mit Berufsorientierung. Das GI hat in seinem Angebot auch Fortbildungen zum Thema CLIL: 1) Ausbildung von Lehrkräften; 2) Angebote für Schüler zum Thema CLIL; 3) MINT in Berufsorientierung. Die Internetseite vom GI bietet einen Einblick in die CLIL-Beispiele und Ideen weltweit an, sowie Institutionen, die potenzielle Partner im Projekt sein könnten (GI, 2020a).

5. Der Vorschlag für ein nachhaltiges Modell des BU

Seit dem Jahr 2000 ist die Einführung des BU mit einer Fremdsprache als Vehikularsprache an Grund- und Sekundarschulen in der Republik Serbien gesetzlich definiert und somit möglich (Filipovic, Vuco & Djuric, 2007). In der Realität wird diese Möglichkeit schwer und ohne Unterstützung seitens des Ausbildungsministeriums (Zavisin, 2013) umgesetzt. Wir denken, dass es notwendig wäre, ein sprachpolitisches Konzept von Anfang an neu durchzudenken.

Wir haben folgende Vorschläge für ein nachhaltiges Modell des BU:

Die Unterstützung durch die nationalen und internationalen Institutionen, die direkt und auch indirekt eine erfolgreiche Implementierung und Durchführung des BU beeinflussen könnten, sollte von beiden Seiten erfolgen. Der erfolgreiche BU sollte sich günstig auf alle Beteiligten auswirken, was nur selten passiert. Für die Gewährleistung eines erfolgreichen Unterrichtsprozesses wird die Unterstützung durch die Mikroumgebung gebraucht, vor allem die der Eltern. Die Unterstützung durch die Makroumgebung ist ebenfalls wichtig, wozu die Repräsentanten aller Wirtschaftsmitglieder gehören, die in ihrer Beziehung zu ausländischen Geschäftspartnern einen Nutzen vom BU haben könnten. Diese Unterstützung widerspiegelt sich in folgenden Faktoren:

Systematisierte Stellen für entsandte Lehrkräfte: Es besteht die Gefahr, dass man den BU nicht durchführen könnte, wenn kein entsandter Lehrer aus dem Zielland käme. Deswegen wäre es besser, wenn die Stelle des Lehrers auf eine längere Zeitspanne gesichert wäre.

DaF für Sachfachlehrkräfte: In der Vorschrift für BU (Sluzbeni glasnik RS, 2015b) steht, wie bereits im Teil IV erwähnt wurde, dass Sachfachlehrkräfte mit dem Sprachniveau B1 den BU in Anwesenheit des Fremdsprachenlehrers (Co-teaching) erteilen, wenn die Schule keine entsandte Lehrkraft aus dem Zielland bekommt. Damit die Schule nicht in eine ungünstige Situation gerät und sich um Nachhaltigkeit der bilingualen Schulrichtung kümmern muss, sollte die Durchführung von Sprachkursen für Sachfachlehrkräfte intensiviert werden.

Einführungsseminar: Es ist notwendig, die Lehrkräfte für die Arbeit im BU vorzubereiten. Man sollte auch vor der Einführung des BU an einer Schule allen an diesem Prozess Teilnehmenden die Schwierigkeiten und die Vorteile vorstellen, die der Schule, den Lehrkräften und Schülern während der Arbeit begegnen können.

Zweifächerstudium: In Serbien studiert man nur ein Fach bzw. eine wissenschaftliche Disziplin im Unterschied zu Deutschland, wo man die Möglichkeit hat, zwei Fächer zu studieren (*Lehramt*). Wenn es diese Möglichkeit nicht gibt, sollte man CLIL-Masterstudiengänge anbieten. Den Lehrkräften, die nur ein Sachfach studiert haben, z. B. Geschichte, und danach die Vehikularsprache gelernt haben, fehlen Fremdsprachen- und CLIL-Didaktik und Methodik genauso wie den Fremdsprachenlehrkräften Kompetenzen des Sachfachs fehlen. Die Einführung des Zweifachstudiums und von Masterstudiengängen für CLIL könnte die notwendige Ausbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich ermöglichen.

Lehrerfortbildung: Außerhalb der Studiengänge sollten Seminare, Kurse und Fortbildungen an den Universitäten und Fortbildungszentren organisiert werden. Dafür, dass die CLIL-Lehrkräfte zusätzliche Qualifikationen benötigen, spricht die Tatsache, dass die Schüler die Vehikularsprache nicht ausreichend beherrschen, um den Stoff zu erlernen, den sie bilingual erteilt bekommen. Deswegen müssen die Lehrkräfte spezifische Methoden kennen, damit sie in der Lage sind, den Schülern den Lernstoff in einer Fremdsprache beibringen zu können (z. B. Scaffolding).

Reduzierte wöchentliche Stundenzahl: Die CLIL-Lehrkräfte sind zusätzlich belastet und deswegen wäre es von großer Hilfe, wenn sie weniger Stunden wöchentlich arbeiten würden, wie Djuric (2006) vorschlägt, und zwar 12 Stunden wöchentlich wie die Lehrkräfte, die philologische Klassen unterrichten (Djuric, 2006: 33). Finanziell relevante Unterstützung käme auch infrage, wenn die wöchentliche Stundenzahl nicht angepasst werden kann.

Virtuelle Gemeinschaft: Eine zusätzliche Hilfe für die Sachfachlehrer könnten die Internetseiten darstellen, wo sich die CLIL-Lehrkräfte auf der internationalen Ebene mit Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen gegenseitig unterstützen könnten. Auf diese Weise könnten sie auch gemeinsame Projekte entwickeln, neue bilinguale Klassen initiieren, gemeinsame Fortbildungen und Schüler- und Lehreraustausch organisieren.

Intensiver Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Wir glauben, dass die Schüler Auswahlmöglichkeiten in Bezug auf ihre Ausbildung haben sollten. Darunter verstehen wir unter anderem das Angebot des intensiven Sprachunterrichts in der Grundschule und vor der Einführung des BU.

Höhere Stundenanzahl der Fremdsprache: Die Stundenanzahl des Fremdsprachenunterrichts sollte erhöht werden, was den Lehrkräften die Möglichkeit geben würde, ihren Unterricht besser zu organisieren und den Schülern, die Sprache besser zu erlernen. Die Stundenanzahl sollte auch in der Grundschule erhöht werden, was zu einer besseren Wissensgrundlage beitragen könnte und das ist besonders für die Schüler wichtig, die BU besuchen möchten. Mit der Erhöhung der Stundenanzahl würde die Möglichkeit für den BU auch in der Grundschule entstehen.

Systematisierte Projektarbeit: CLIL-Projekte sollten organisiert werden, wie die Projekte, die vom GI in internationalen Sommercamps durchgeführt werden. Da werden interessante Themen aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) behandelt. (GI, 2020b; GI, 2020c).

Modularer BU: Auf diese Weise wird in der schulischen Praxis erleichtert, neue Unterrichtskonzepte auszuprobieren und CLIL-Module ohne Probleme zu integrieren (Beutel, 2017: 10).

Ein so konzipiertes Modell des BU würde u. E. nachhaltig und effektiv sein. Wir glauben, dass man für seine Implementation und Durchführung die Zusammenarbeit auf allen Ebenen benötigt, sowohl auf der Makroebene als auch auf der Mikroebene in der betroffenen Institution.

6. Schlussfolgerung

Wir glauben, dass die oben genannten Vorschläge gerecht sind und die Praxis des BU in den Schulen und die Entwicklung des Systems für BU betreffen. Die Entwicklung des BU sollte auf der Ebene der praktischen Ausbildung

befördert werden, die die Lehrkräfte in Interaktion mit den Schülern durchführen, wie auch auf der Ebene des komplexeren Schulsystems bzw. der Zusammenarbeit mit höheren Institutionen wie den Universitäten.

Kultur- und Sprachunterschiede beeinflussen die Entstehung verschiedener Konzepte des BU europaweit. In vielen Diskussionen wird dieser Unterschied negativ für die Weiterentwicklung des BU betrachtet. Oft wird vorgeschlagen, dass alle diese verschiedenen Konzepte auf ein einheitliches reduziert werden sollten. Lamsfuß-Schenk und Wolf (1999: 1–2) glauben, dass nichts Gefährlicheres als das passieren könnte. Die Stärke des BU liegt genau in seiner Verschiedenheit. Man sollte weiter daran arbeiten, BU mit anderen Fächern und Methoden zu bereichern, mit allen Altersgruppen und Angeboten zu experimentieren. Wir glauben, dass das alles nur zur Weiterentwicklung des BU beitragen könnte und gerade damit werden wir Mehrsprachigkeit unterstützen, die als wichtiges Ziel der Sprachpolitik Serbiens definiert ist.

Literatur

Beutel, M. (2017). Flexibilisierung des bilingualen Unterrichts. Vom bilingualen Zweig zu CLIL im Sachfach Biologie. *Unterrichtspraxis, www.praxis-fremdsprachenunterricht.de | Englisch, 2·2017*, 10–18.

Cvetkovic (2018): Cvetković, A. (2018). Bilingual Classes in Serbian and German in „Stevan Sremac", the First Grammar School of Niš. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries*, (207–228). Sarajevo: International University of Sarajevo.

Durbaba, O. (2006). DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro. In: Casper-Hehne, H. & Koreik, U. & Middeke, A. (Hrsg.). *Die Neustrukturierung von Studiengaengen „Deutsch als Fremdsprache". Probleme und Perspektiven*, (91–98). Göttingen: Universitätspresse.

Durbaba, O. (2018). O obrazovanju nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja* (131–146). Beograd: Filološki fakultet.

Djuric (2006): Đurić, Lj. (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, XIX, 28–40.

Djuric (2014): Đurić, Lj. (2014). Vrednovanje ranog školskog učenja stranih jezika u Srbiji: zaglušujuća tišina. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i obrazovne politike*. (77–106). Beograd: Filološki fakultet.

Djuric (2018): Đurić, Lj. (2018). Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije: dinamika promena u periodu od 2000. do 2006. godine. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja*. (55–80). Beograd: Filološki fakultet.

Europarat (2011): Council of Europe (2011). *CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning for languages other than English – Getting started!: Information brochure and interactive web portal: Case example German as a foreign language.* European Center for Modern Languages.

Europäische Kommission (2017a). *Eurydice Brief Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017.* DE.

Europäische Kommission (2017b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. EN.

Europäische Kommission (2017c). *Istaknuti sadržaji. Ključni podaci o nastavi jezika u evropskim školama*. SR.

Filipovic (2007): Filipović, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti.* (375–385). Beograd: Filološki fakultet.

Filipovic, Vuco & Djuric (2007): Filipović, J., Vučo, J. i Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 222–242.

GI (2020a). www.goethe.de/clil 28.10.2021

GI (2020b). GI, 2020b. Geteov institut: CLIL: <www.goethe.de/clil>. 4.10.2021.

GI, (2020c). Geteov institut: *Matematika na dodir*: <https://www.goethe.de/ins/gb/de/spr/eng/pas/akt/mathematik_zum_anfassen.html>. 4.10.2021.

GIB (2020): Goethe Institut Belgrad: Saveti i servis za nastavnike nemačkog jezika: <https://www.goethe.de/ins/cs/sr/spr/unt/ber.html>. 26.10.2021

Haataja, K. (2015). *CLILiG-FINNLAND „Ein Ueberblick mit Einblick“. Erhebungsstudie und Videodokumentationen zum fach- und sprachintegrierten Lernen auf Deutsch (CLILiG) in der finnischen Allgemeinbildung (ISCED 1–3) 2013–2014.* Goethe-Institut Finnland.

IIK, (2020a). Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2013: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/seminario-laboratorio-br-interdisciplinarita-nell-insegnamento-dell-italiano-lingua-straniera.html>. 26.10.2021

IIK, (2020b). Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2017: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/2017/02/strategie-e-tecniche-dell-insegnamento.html> 26.10.2021

IIK, (2020c). Italijanski institut za kulturu u Beogradu. Seminar 2019: <https://iicbelgrado.esteri.it/iic_belgrado/sr/gli_eventi/calendario/2019/12/produzione-scritta-clil-e-tblt.html>. 9.12.2020.

Krzelj (2014): Krželj, K. (2014). Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. U: Filipović, J. i Durbaba, O. (prir.) *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (217–248). Beograd: Filološki fakultet.

Lamsfuß-Schenk & Wolf (1999). Bilingualer Sachfachunterricht: Fünf kritische Anmerkungen zum state of the art. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2), 1–8 (online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/656/632>, pristupljeno 9.10.2021).

LINK (2020). LINK-konferencija: <http://www.link-conference.org/?utm_source=email&utm_medium=DodjiteNa%23LIEC2018%E2%80%93InternacionalnuKonferencijuOBilingvalnomObrazovanju&utm_campaign=LIECemail&utm_content=ViseOKonferenciji>. 3.10.2021.

Loncar (2017): Lončar, M. (2017). Bilingvalna nastava na nemačkom i srpskom jeziku na primerima OŠ „10. октоbar" u Subotici, Prve niške gimnazije „Stevan Sremac" i Valjevske gimnazije. *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti, 37*(1)*,* Beograd: Filološki fakultet, 137–166.

Manic (2014): Manić, D. (2014). Početna obuka i stručno usavršavanje CLIL nastavnika. Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici, *Nauka i savremeni univerzitet*, 3, 398–408.

Nationalagentur für Statistik RS (2020a): Republički zavod za statistiku RS, 2020a: *Saopštenje. Statistika obrazovanja. Osnovne škole. Kraj školske 2018/2019. godine.*

Nationalagentur für Statistik RS (2020b): Republički zavod za statistiku RS, 2020b: *Saopštenje. Statistika obrazovanja. Srednje obrazovanje. Kraj školske 2018/2019. godine.*

Pasuljevic (2015): Pasuljević, L. (2015). Dvojezična nastava na francuskom jeziku u Srbiji: istraživanje receptivnih veština učenika. *Primenjena lingvistika (16),* 131–142.

Pilipovic (2013): Pilipović, V. (2013). Linguistic-pedagogical aspect of the role of a teacher in a bilingual teaching. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, *26*(4), 135–142.

Sluzbeni glasnik, RS (2013). Službeni glasnik RS (2013). *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* („Službeni glasnik RS", br. 55/13).

Službeni glasnik RS (2015a). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15 – autenticno tumacenje, 68/15 и 62/16 – УС).

Službeni glasnik RS (2015b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS", broj 105 od 18.12.2015).

Sluzbeni glasnik RS (2016a). *Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi* („Službeni glasnik RS", broj 11/2012, 15/2013, 2/2016 i 10/2016).

Sluzbeni glasnik RS (2016b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS", broj 105/15, 50/16).

Sluzbeni glasnik, RS (2017a). Službeni glasnik RS (2017a). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS", br. 88/2017).

Službeni glasnik RS (2017b). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* („Službeni glasnik RS", broj 105/15, 50/16, 35/17).

Službeni glasnik RS (2019). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (br. 88/2017, 27/2018 – drugi zakoni i 10/2019 od 15.02.2019. godine).

Vasilijevic (2018): Vasilijević, D. (2018). Bilingual Education in Serbian and Russian; Aleksinac Model. In: Mulalić, M., Mualalić, A., Obralić, N. & Jelešković, E. (Eds.) *EDUCATION, CULTURE AND IDENTITY: The Future of Humanities, Education and Creative Industries (3*), (179–195). Sarajevo: International University of Sarajevo.

Vuco (2006): Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi, XIX,* 41–54.

Vuco et al. (2018): Vučo, J. i dr. (2018). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške.* Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Vuco & Filipovic (2018): Vučo, J. i Filipović, J. (2018). Jezici u srpskom obrazovnom sistemu: odgovori s povodom. U: Vučo, J. i Filipović, J. (prir.). *Jezici obrazovanja,* (9–13). Beograd: Filološki fakultet.

VsG (2020): UNNJS, 2020. Unija nastavnika nemačkog jezika Srbije: <http://www.unnjs.org/index.html>. 26.10.2021

Wolff, D. (2013): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial. *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *42*(1), S. 94–106.

Zavisin (2012): Zavišin, K. (2012). Bilingvalna nastava iz perspektive jezičke politike i planiranja – smernice za projekat bilingvalne nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjim školama. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 64–74.

Zavisin (2013): Zavišin, K. (2013). CLIL nastava: od teorije do prakse. Vučo, J. i Durbaba, O. (prir.). *Jezik i obrazovanje. Filološka istraživanja danas*. (439–451). Beograd: Filološki fakultet.

Linguistik und DaF. Deutsch und romanische Sprachen kontrastiv: Brückenschlag zwischen kontrastiv-typologischer Grammatikforschung und Fremdsprachendidaktik

Herausgegeben von Angelika Wöllstein, Marina Foschi Albert, María José Domínguez Vázquez

Vorwort

Die frühere linguistische Fachausrichtung der kontrastiven Grammatikforschung stellte sich in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts zur Aufgabe, die Eigenheiten eines Sprachsystems durch Sprachvergleich besser zu erhellen. Heute wird sie vorwiegend als Sprachtypologie im Kleinen angesehen (Van der Auwera 2012) und wird in feingranularen Studien zu sprachtypologischen Fragestellungen, Erklärungsansätzen und Zielsetzungen bearbeitet. Die gegenwärtige Grammatikforschung mit kontrastiv-sprachtypologischer Ausrichtung fügt einerseits der etablierten formorientierten Perspektive eine funktionsorientierte Perspektive hinzu; andererseits begründen die daraus entwickelten funktionalen Konzepte die Bestimmung grammatischer Vergleichsgrößen (sog. *Tertium Comparationis*). Im Schwerpunkt der kontrastiv-typologischen Forschung steht ein theoretisches Interesse: Auf der Basis des Vergleichs und der Klassifikation von Sprachen werden strukturelle Eigenschaften erfasst, um übereinzelsprachliche Variation und Universalien bzw. Konvergenzen aufzudecken. Dabei hat sie in jüngerer Zeit auch neue Impulse für die praxisbezogene Anwendung sprachvergleichender Betrachtungen gegeben. So sind zahlreiche Publikationen entstanden, die sich mit einzelnen sprachenpaarspezifischen Erscheinungen auf jeweils phonologischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene befassen und neben Aspekten auf den Ebenen der Semantik, der Textualität oder der Pragmatik funktional-semantische Fragestellungen thematisieren.

Zwischen der kontrastiven Grammatikforschung, der typologischen Forschung und der Fremdsprachendidaktik aus theoretischer, methodologischer sowie anwendungsbezogener Perspektive Brücken zu schlagen, stellt weiterhin und in mehrerer Hinsicht ein Forschungsdesideratum dar: Gerade für den Fremdsprachunterricht scheint eine an funktional-semantisch definierten Vergleichsgrundlagen ausgerichtete kontrastive Grammatikdarstellung wünschenswert zu sein, da durch einen an typologischen Ergebnissen orientierten Sprachunterricht die Konzeptualisierungsunterschiede und deren Niederschlag in grammatischen und lexikalischen Strukturen zwischen der eigenen und der zu lernenden Fremdsprache deutlicher herausgearbeitet werden können.

Dass die kontrastive Perspektive und der synchrone Sprachvergleich als ein wertvolles Instrument im sprachdidaktischen Bereich fruchtbar angewandt werden kann, ist seit den vierzig-fünfziger Jahren bekannt (Fries 1945, Lado 1957). Als „angewandte Linguistik für Sprachlehrende“ wurde damals

kontrastive Linguistik als unentbehrlicher Studiengengenstand im Bereich der Fremdsprachenausbildung angesehen. Diese hat sich darum bemüht, Unterschiede zwischen Sprachsystemen (d.h. zwischen Muttersprache/L1 und Fremdsprache/L2) als potentielle Fehlerquellen im Fremdsprachenerwerb hervorzuheben sowie Gemeinsamkeiten zu unterstreichen, die einen „positiven Transfer“ bei den Lernenden erleichtern.

Der unterschiedliche – jeweils von L1- und L2-Sprechenden – Einblick in den Sprachvergleich hat sich auch schon als fruchtbar erwiesen, um der Sprachbeschreibung einer jeweils „Innen-“ und „Außenperspektive“ zu gewähren. So hat z.B. die in den 70er Jahren aktive Abteilung *Kontrastive Linguistik* des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (Stickel 1977) in Zusammenarbeit mit internationalen Germanist:innen vergleichende Beschreibungen des Deutschen und je einer anderen Sprache – auch zum Ziel einer didaktischen Umsetzung derselben – herausgegeben (Reihe *Deutsch im Kontrast* vom Verlag Julius Groos, 1982–2013). Auch in jüngerer Zeit wurden am IDS zur Ausführung der Projekte *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich* (ab 1998) und *EuroGr@mm/ProGr@mm Kontrastiv* Forschungsnetzwerke in Kooperation mit wissenschaftlichen Forschungsgruppen aus dem europäischen Ausland einbezogen.

Von diesen Beobachtungen ausgehend hat sich die von uns geleitete und im Rahmen des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung der Germanistik in Palermo realisierte Sektion C8 *Linguistik und DaF: Deutsch und romanische Sprachen kontrastiv: Brückenschlag zwischen kontrastiv-typologischer Grammatikforschung und Fremdsprachendidaktik* vorgenommen, das große Potential der kontrastiv ausgerichteten typologischen Grammatikforschung des Deutschen hinsichtlich nicht nur der systematischen grammatischen Möglichkeiten, sondern auch der funktionalen Nutzung für die fremdsprachendidaktische Praxis, vor allem aber für die universitäre DaF-Didaktik aus mehreren Perspektiven zu debattieren und möglichst zu entfalten.

Ziel der Sektion war zu erarbeiten, inwiefern eine kontrastiv-typologische und die fremdsprachendidaktische Forschungsrichtung im Hinblick auf eine Konzeptionierung einer multiperspektivischen vergleichenden Grammatikschreibung produktiv zusammengeführt werden können. Es sollte zum einen die allgemein-sprachvergleichende Sicht mit der kontrastiv-typologischen Grammatikschreibung in Dialog treten, zum anderen die Praxis-Seite (Fremdsprachendidaktik und Lehrforschung) diese beiden Seiten kritisch auf ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht prüfen. Im Interessenfokus der Sektion standen zuerst einmal theoretisch-methodische Fragen: Die unterschiedlichen Ansätze der innerromanischen und der deutsch-romanischen Kontrastivforschung sowie allgemeinlinguistische Ansätze zum Sprachvergleich sollten debattiert und miteinander verglichen werden und damit eine

Herangehensweise nicht nur der Gegenüberstellung von z.B. Deutsch und Italienisch bzw. Deutsch und Spanisch, sondern auch den Vergleich zwischen romanischen Sprachen untereinander sowie die multilinguale vergleichende Perspektive und Analyse ermöglichen. Als mögliche Fragestellungen für die Diskussion wurden die folgenden vorgesehen:

- Welche Beschreibungsverfahren und Methoden werden in der deutschsprachigen allgemeinlinguistischen Grammatikschreibung verwendet? Unterscheiden sich diese von denen der kontrastiven und der romanistischen Linguistik?
- Erfordert die Beschreibung grammatischer Phänomene für eine multilinguale Untersuchung davon abweichende Beschreibungsverfahren? Mithilfe welcher Methoden sollten sie erforscht werden?
- Wo liegen Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Welche konkreten Themen zeichnen sich als virulent im Mehrsprachigkeitskontext ab?
- Wie kann theoretisches Wissen didaktisch erfolgreich umgesetzt werden?
- Welche sprachlichen Phänomene sollten aus linguistischer und didaktischer Sicht in einer italienisch/spanisch-deutschen kontrastiven Grammatik besondere Berücksichtigung finden? Welche funktionalen Domänen sollten dafür definiert werden?
- Was bieten einsprachige und multilinguale oder Lerner-Korpora (Stichwort: Interferenzen) für die grammatikographische Datenerhebung? Welche Veränderungen im Aufbau eines Korpus wären aus kontrastiver und fremdsprachendidaktischer Sicht wünschenswert?
- Welche Problematik bringt Terminologie hier mit sich?

Die hier gesammelten Beiträge stellen ein kleines Ergebnis der anregenden Diskussion dar, die im Rahmen der Sektionsarbeit stattgefunden hat. Gesammelt sind hier neun von den ursprünglich (für Palermo 2020) vorgeschlagenen 30 Vorträgen, einige von denen als Kooperationsarbeit mehrerer Kolleg:innen vorgesehen wurden. Ungefähr die Hälfte der insgesamt 37 ursprünglich vorgesehenen Teilnehmer:innen konnte sich dann wegen der Covid-bedingten Verschiebung des Kongresses auf das Jahr 2021 an der Sektion nicht mehr aktiv beteiligen. Immerhin ist das Thema auf großes Interesse gestoßen. Im Rahmen des in hybrider Form veranstalteten Palermo-Kongresses wurden schließlich 17 Vorträge präsentiert, die in drei Tagen und unter drei unterschiedlichen Schwerpunkten aufgeteilt wurden: 1. Sprachvergleich: Theorien, Beschreibungsverfahren und Methoden; 2. Sprachdidaktik und Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext; 3. Ressourcen und Methoden für den Sprachvergleich. Neun davon sind von den Autorinnen und Autoren für die vorliegende Ausgabe überarbeitet worden: Die Beiträge 1.–7. fokussieren im Schwerpunkt Themen zu DaF mit Bezug auf den Sprachvergleich, Beitrag 8 setzt sich mit

Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext auseinander und Beitrag 9 thematisiert Lernerkorpora als Ressource und Erkenntnisquelle für den Sprachvergleich bzw. -erwerb:

1. Marta Fernandez-Villanueva (Barcelona), *Umsetzung theoretischen Wissens über Vorfeld- und Außenfeldbesetzung von DaF-Lernenden ins gesprochene Deutsch. Eine Interventionsstudie anhand kollaborativer mündlicher Referate*
2. Nicolò Calpestrati (Siena), *Das grammatische Genus im Deutschen und im Italienischen. Formale Kriterien, praktische Anwendungen und didaktische Implikationen aus kontrastiver Sicht*
3. Martina Lemmetti (Pisa), *Modalpartikeln als Unterrichtsproblem: Ein Vorschlag für ihre Vermittlung im universitären DaF-Unterricht in Italien*
4. Patrizio Malloggi (Pisa), *Das erweiterte Partizip Präsens als Attribut in sprachvergleichender Perspektive: Ein Blick auf das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch*
5. José Javier Martos Ramos (Sevilla), *Eine kontrastive Studie der Diskursmarkernutzung im DaF- und EFL-Kontext*
6. Miriam Ravetto (Vercelli), *Deutsche* da*(*r*)-Pronominaladverbien. Empirische Untersuchung und Implikationen für die DaF-Didaktik*
7. Gianluca Cosentino (Cagliari), *Syntaktische Strategien zur Kodierung der Informationsstruktur im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Eine vergleichende Darstellung mit didaktischem Ausblick*
8. Natasha Müller (Wuppertal), *Das mehrsprachige Kind als Ausgangspunkt für eine optimale Lernergrammatik: Ergebnisse von simultan bi- und trilingualen Kindern*
9. Andreas Nolda (Berlin), *Fehlerannotation und Fehleranalyse am Beispiel des deutsch-ungarischen Lernerkorpus Dulko*

Insgesamt behandeln die hier vertretenen Sektionsbeiträge vorwiegend grammatische Phänomene aus kontrastiver Sicht mit Blick auf DaF-didaktische Fragen, indem sie als Vergleichssprachen auf das Französische, das Italienische und das Spanische Bezug nehmen. Das Ungarische wurde in Noldas Beitrag miteinbezogen, um eine kontrastiv angelegte DaF-didaktische Ressource zu präsentieren, die als mögliches Modell für andere Sprachenpaare dienen kann.

Als Ausklang der Sektionsarbeit in Palermo wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Auflistung von Desiderata erstellt, die hier wiedergegeben werden soll:

- Systematisieren der sprachlichen Phänomene und ihrer grammatischen Kodierungsmittel
- Bestimmen der methodisch-theoretischen Gemeinsamkeiten (u.a. Beschreibungsinstrumente)
- Bestimmen semantisch funktionaler *tertia comparationis*
- Formulieren übereinzelsprachlich angemessener strukturbezogener Beschreibungsinstrumente (Linearisierung auf Satz- und Phrasenebene)
- Bestimmen spezifischer Besonderheiten in DaF für romanophone Lernerinnen und Lerner und Systematisieren für das Umsetzen in (hochschuldidaktische) Zwecke.

Besonders betont wurde der Wunsch nach einer internationalen Vernetzung ausgedrückt, die zu weiteren gemeinsamen Arbeiten oder Kooperationen führen soll.

Angelika Wöllstein, Marina Foschi Albert, María José Domínguez Vázquez

Literatur

Fries, Charles C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Stickel, Gerhard (1977): Übersicht über die Arbeiten der Abteilung Kontrastive Linguistik. *Mitteilungen des Instituts für Deutsche Sprache*, 4: S. 54–58.

Van der Auwera, Johan (2012): From Contrastive Linguistics to Linguistic Typology. *Languages in Contrast* 12, S. 69–86.

Umsetzung theoretischen Wissens über Vorfeld- und Außenfeldbesetzung von DaF-Lernenden ins gesprochene Deutsch.

Eine Interventionsstudie anhand kollaborativer mündlicher Referate

Marta Fernández-Villanueva (Barcelona)

Abstract: Die deutsche Satzgliedstellung bereitet spanischen DaF-Lernenden besondere Schwierigkeiten, weil es sich um einen komplexen Regelmechanismus des deutschen Sprachsystems handelt, der sich zudem kontrastiv von den meisten romanischen Sprachen unterscheidet. Es besteht außerdem eine rege Debatte, inwieweit der syntaktische Erwerbsprozess mit expliziter kontrastiver Instruktion und korrektivem Feedback optimiert werden kann, und wie vereinfacht ein Linearisierungsmodell sein darf, so dass es sowohl dem geschriebenen wie dem gesprochene Sprachgebrauch Rechnung trägt, ohne einen negativen Instruktion-Transfer auszulösen, der zu einer sogenannten restringierten Klassenzimmer-Varietät führt. In diesem Beitrag werden zuerst die syntaktischen und pragmatischen Dimensionen der Satzgliedstellung unter besonderer Berücksichtigung des Vor- und Außenfeldes (im folgenden VF und AF) und deren Lernschwierigkeiten aus der intra- und interlingualen Perspektive beschrieben, um dann eine Interventionsstudie an der Universität Barcelona zu präsentieren, die untersuchte, ob DaF-Lernende mit Spanisch und Katalanisch als L1 theoretisches Wissen über VF- und AF-Besetzung in die Praxis um setzten, und zwar während kollaborativer mündlicher Referate in sprachwissenschaftlichen Seminaren. Schließlich werden die Ergebnisse besprochen, die Intervention bewertet und sprachdidaktische Implikationen diskutiert.

Keywords: Vorfeld, Satzperipherie, Syntaxerwerb, Inputsteuerung, gesprochene Sprache

1. Satzgliedstellung als Lernschwierigkeit für spanische DaF-Lernende

1.1 Ein komplexer Regelmechanismus im Sprachsystem

Im deutschen Sprachsystem gilt die Satzgliedstellung allgemein als syntaktische Lernschwierigkeit bei vielen DaF-Lernenden, weil sie einerseits durch zahlreiche Regeln beschränkt wird, andererseits dabei jedoch große Freiheit herrscht (vgl. Fandrych 2003; Thurmair 2005). In der sprachwissenschaftlichen Literatur wurden verschiedene Wettbewerbs- bzw. Interaktionsmodelle zur Linearisierungserklärung vorgeschlagen, mit dem Versuch, diese Komplexität zu erfassen. Die Aufgabe ist nicht leicht, denn nicht nur

morphosyntaktische und semantische Faktoren, die mit der Valenz oder der Argument-Prädikatstruktur zusammenhängen, sondern auch pragmatische und informationsstrukturelle Faktoren spielen dabei ihre eigene Rolle, und sprengen damit die traditionellen Grenzen eines von der Pragmatik isolierten syntaktischen Bereichs. Das hat vielfältige Auswirkungen auf das Mittelfeld, aber auch auf die anscheinend streng restringierte Vor- und Nachfeldbesetzung, sowie auf die Satzperipherie (Wöllstein 2014), die besonders in dem mündlichen interaktionalen Sprachgebrauch extrem komplex sind.

Das bedeutet unseres Erachtens, dass man „von *genau einer einzigen* normalen nicht markierten Basisabfolge nicht mehr sprechen“ kann, wie Altmann/Hofmann (2008: 140) treffend formulieren, so sehr man sie sich in bestimmten linguistischen oder didaktischen Ansätzen gewünscht hat. Darauf verwies Engel schon in seinen früheren Arbeiten (Engel 1972: 599), und seit langem wird in der deutschen Grammatikographie konsequent damit umgegangen, in Weinrichs Textgrammatik (Weinrich 1993/2007), in Zifonun/Hoffmann/Strecker/Ballweg (1997: 1583 ff), in der Duden-Grammatik seit der Ausgabe von 2005 (bes. Eisenberg et al. 2016), sowie in Studienbüchern der letzten Jahre (Dürscheid 2012; Müller 2019: 25).

Im DaF-Unterricht wird jedoch häufig das Gegenteil vermittelt. Gerechtfertigt wird dies mit der Annahme, eine einzige vereinfachte kanonische Linearisierung, d.h. SVX-Ordnung, biete eine besonders günstige Verankerung weiterer syntaktischer Regeln, wie z.B. die Inversionsregel. Dadurch aber vermittelt sich auch eine gefährliche Vernachlässigung der informationsstrukturellen Faktoren im Sprachgebrauch als Nebenwirkung, besonders in den „normabweichend“ stigmatisierten Strukturen der gesprochenen Sprache, zugunsten einer künstlichen Klassenzimmer-Varietät des Deutschen, wie es Günthner (2015: 137) nennt.

Tatsächlich verraten schon Termini wie *Links*versetzung oder *rechte* und *linke* Satzklammer in deutschen oder *dislocacions a l'esquerra, tòpics penjants* in den katalanischen Referenzgrammatiken ein schriftsprachliches dominiertes Sprachbewusstsein in der Beschreibung des Sprachsystems, das auch den L1 und L2-Unterricht mit einer höheren Wertschätzung des „Wie-gedruckt-Redens“ prägt, im Gegensatz zur Diskontinuität des mündlichen interaktiven Sprachgebrauchs (Fiehler 2015). Im Katalanischen wäre zum Beispiel als *ordre sintàctic canònic* (vgl. dazu IEC 2016: 1223) SVX mit Ellipse für das Subjekt als pro-drop-Sprache angegeben, was folglich die Annahme einer einzigen nicht markierten Basisabfolge unterstützt.

Dies könnte als ein negativer Instruktion-Transfer betrachtet werden, der auf jeden Fall zu vermeiden ist, wenn man die Komplexität der topologischen Struktur an den Satzrändern Rechnung tragen will, die im Sprachgebrauch, besonders in der Interaktion, unabdingbar ist (Altmann/Hofmann 2008: 143).

Wenn man die kognitiv-informationsstrukturellen und interaktionalen Leistungen des VF und linken AF in mündlichen Gebrauch fokussiert, sind folgende Funktionen zu identifizieren:

- Verdeutlichung der Informationsstruktur und Äußerungsorganisation durch funktionelle Einheiten wie: Rahmensetzer, Kontrastelemente, Fokus im VF, Referenz-Aussage-Strukturen, Operator-Skopus-Strukturen, Gliederungssignale (Fiehler 1999, 2012: 21; Duden 2016: 1198–1213), koordinierende und thematisierende Ausdrücke (nach Grammis, ProGr@mm) im AF;
- Steuerung der Interaktion durch Sprecher- und Hörersignale wie: Interaktive Einheiten im AF zur Herstellung und Beendigung des kommunikativen Kontakts, Interjektionen, Responsiva (Grammis, ProGr@mm), Rezeptions- und Bewertungssignale (Fiehler 2012) wie z.B.: *genau, ok, ja, absolut, gut*;
- Gesprächsorganisation (*turn-taking*) und kognitive Entlastung bei der Diskursplanung und Durchführung durch funktionelle Einheiten im AF wie: Start- Zäsur- und Endsignale: *so, nun, na, also, ja, gut, äh, ähm, ok, alles klar, und so weiter*;
- Orientierungsmuster, die gestalthaftes kontextsensitives Wiederkennen und inferenzbasiertes Verstehen ermöglichen (Lanwer 2020: 238), und kognitive Entlastung bei der Diskursplanung und -durchführung, wenn thematisierende Ausdrücke, Konnektivpartikeln (Grammis, ProGr@mm) oder VF-Rahmensetzer (Müller 2019) als Chunks gelernt und abgerufen werden (Aguado 2012: 16–17)

1.2 Die kontrastive Hypothese und die syntaktisch-pragmatische Kompetenz

Nach der kontrastiven Hypothese stellt die linke AF- und VF-Besetzung den DaF-Lernenden mit romanischen L1 vor besondere Herausforderungen. Während im Deutschen eine linke und eine rechte Satzklammer nach dem topologischen Satzmodell postuliert wird, die auf der Diskontinuität des Verbalkomplexes und auf einer engen Definition des Vorfeldes mit sehr restringierten Doppelbesetzungsmöglichkeiten basiert, kennt das spanische bzw. katalanische Sprachsystem nur eine prä- und postverbale Stellung der Satzglieder bzw. direkte Konstituenten mit vielfältigen Besetzungsmöglichkeiten der präverbalen Stellung durch mehrere primäre Satzkomponenten oder durch eine Ellipse des Subjekts als pro-drop-Sprachen. Die deutsche restringierte VF-Besetzung verstößt gegen die L1-Regel der spanischen DaF-Lernenden und aktiviert einen negativen Transfer. Das würde auch erklären, dass DaF-Lernende mit romanischer L1 erst in der 5. Erwerbsphase die deutsche Inversionsregel (SVX–XVS) erreichen (Pienemann 1998; Diehl/Christen/

Leuenberger/Pelvat/Studer 2000; Ballestracci 2013). Das betrifft aber nicht nur Anfänger, denn gerade in der gesprochenen Sprachverwendung geraten bereits beherrschte Linearisierungsregeln durcheinander oder in Vergessenheit. Hier sind kognitive und pragmatische Faktoren im Spiel: einerseits ein erhöhter kognitiver Aufwand bei der Talk-in-Interaktion, aber auch fehlende pragmatische Fremdsprachenkompetenz und ein geringes Bewusstsein über zugrundeliegende Unterschiede der Informationsstrukturen.

Darauf verweist die Studie von Rosén (2006), die L2-Deutsch-Texte von schwedischen Lernenden analysierte und feststellte, dass die untersuchten Texte korrekt waren, aber die pragmatische Fremdsprachenkompetenz der Lernenden nicht ausreichte, das VF zielsprachlich zu besetzen und kohärente Texte zu produzieren. Das kann nicht mit der kontrastiven Hypothese erklärt werden, vielmehr scheint es sich um eine Nebenwirkung des negativen Instruktionstransfers der restringierten Klassenzimmer-Varietät zu handeln. Manche Lernende können von alltagssprachlichen Strukturen im Deutschen verwirrt werden, die sie im Unterricht gar nicht oder als „nicht normgerecht“ kennengelernt haben (vgl. Thurmair 2005), obwohl sie ihren L1-Strukturen ähneln können (wie z.B. thematisierende Ausdrücke wie *Die Lehrer, die sind alle verrückt*, was der spanische Konstruktion *Los maestros, esos están todos locos* entspricht).

Gerade in Bezug auf die Informationsstruktur wird im Sprachunterricht oft nicht darauf hingewiesen, welche Formen akzeptabel sind und dass ein Transfer aus der L1 oder weiteren L2s nicht unwahrscheinlich ist. Hier sollte ein *Consciousness Raising* erfolgen, um den positiven Transfer zu fördern und den negativen Transfer zu vermeiden. Das erfolgt, indem thematisiert und kontrastiert wird, wie man z.B. einen Anschluss an Vorhergehendes oder das Weltwissen der Gesprächspartner anbietet, oder erste Hinweise auf den Satzinhalt, eine „Thematisierung eines Satzelements“ (vgl. Fandrych 2003; Thurmair 2005) gibt, oder auf das im Folgenden eingeht, um somit die Aufmerksamkeit des Hörers zu steuern (Bohnacker/Rosén 2008).

Als Handlungsrahmen für diese VF- und AF-Funktionen bietet sich das kollaborative mündliche Referat als Genre an. An diesem lässt sich erkennen, inwieweit fortgeschrittene DaF-Lernende die VF- und AF-Besetzungsmöglichkeiten interaktiv nutzen und überprüfen, ob Lernende, die über theoretisches Wissen über VF- und AF-Besetzung verfügen, dies in eine interaktionelle Fertigkeit umsetzen, wenn man Transfer nicht nur als unabsichtlichen Mechanismus auffasst, sondern auch als absichtliche Lehr- und Lernstrategie.

2. *Interventionsstudie*

In diesen Zusammenhang stellt sich die Frage, ob explizite Informationen in Form von Erklärungen und korrektivem Feedback im Hinblick auf den Erwerb syntaktischer unmarkierter Grundabfolgen und deren Liniearisierung wirkungslos sind, wie VanPatten (2011) u.a. L2-Forscher behaupten, die eine Universalgrammatik postulieren, oder ob es im Gegenteil doch sinnvoll ist, eine kontrastive Inputsteuerung zur Umsetzung theoretischen Wissens über VF- und AF-Besetzung im mündlichen Gebrauch einzusetzen, und zwar innerhalb eines aktiven, autonomen, kooperativen und reflexiven Lernansatzes, gerade mit nicht-kindlichen L2-Lernenden, die bereits über eine ausgebildete L1-Kompetenz verfügen.

Für eine derartige Intervention spricht sich Aguado (2012: 13) zum Beispiel hinsichtlich von Chunks aus, weil sie behauptet, dass langwierige Erwerbsprozesse z.B. durch die Verwendung von Chunks zwar nicht ersetzt, sie aber doch ergänzt und deutlich abgekürzt werden können. Der Grund dafür sei ihre kognitive und affektive Entlastungsfunktion bei der Planung und der Formulierung in der fremdsprachlichen Interaktion (Aguado 2012: 19), wenn sie in einem geeigneten Handlungsrahmen eingesetzt werden. Als solchen können die aufeinander folgenden sprachwissenschaftlichen Seminare des Bachelorstudiums an der Universität Barcelona benutzt werden, sowohl zu Einführung und Einsatz von funktionalen Einheiten als Tertium Comparationis der syntaktischen Regeln unter Berücksichtigung der Informationsstruktur in beiden Sprachen, als auch zur Überprüfung, ob theoretisches Wissen über VF- und AF-Besetzungen später im mündlichen Sprachgebrauch in die Praxis umgesetzt wird.

2.1 Ziel, Kontext und Teilnehmer an der Interventionsstudie

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde eine Interventionsstudie geplant, die einerseits die Bewusstmachung von Funktionen der Satzgliedstellung im VF und linken AF und die Sensibilisierung für die syntaktische Andersartigkeit der gesprochenen Sprache zum Ziel hatte, und andererseits den Gebrauch von verschiedenen AF- und VF-Besetzungsmöglichkeiten in der Interaktion förderte, die über die restringierte Klassenzimmer-Varietät hinausginge. Die spezifische Fragestellung erforschte, ob eine kontrastive Inputsteuerung mit *Focus on Form* & *Focus on Meaning*-Aufgaben-Sequenz (Bohnacker/Rosén 2008; Ellis 2003; Haukås/Hoheisel 2013) zur Umsetzung theoretischen Wissens über VF- und AF-Besetzung im mündlichen Gebrauch beitragen würde.

Die Intervention fand an der *Facultat de Filologia i Comunicació* der Universität Barcelona in zwei aufeinander folgenden sprachwissenschaftlichen

Seminaren statt: *Sintaxi contrastiva de l'alemany*-Syntax (Wintersemester) und *Comunicació intercultural alemany-espanyol-català* – Interkulturelle Kommunikation (Sommersemester), die für Studierende des 7. und 8. Semesters im Bachelorstudium „Moderne Sprachen und Literaturen (Hauptfach Deutsch)" und im Bachelorstudium „Sprachwissenschaft" angeboten werden. Es ist wichtig zu betonen, dass es sich nicht um Deutschkurse handelt, sondern um Linguistik-Seminare, die im letzten Studienjahr nach den bereits belegten Deutschkursen geplant sind.

In diesen Seminaren waren in den vorherigen Jahren Projektarbeit und mündliche Referate als Teil der Leistungsmessung vorgesehen, deren Themen von den Studierenden selbst ausgewählt wurden, z.B. in dem ersten Passivkonstruktionen, Nominalphrase, Satz- und Teilnegation aus kontrastiver Sicht, oder im zweiten die Analyse einer interkulturellen kritischen Situation. Für die Interventionsstudie wurden individuelle Projektarbeiten durch Gruppenprojektarbeit (3–5 TN) mit kollaborativen mündlichen Referaten ersetzt. Diese eigneten sich besser als Genre, um einen geeigneten situativ-kommunikativen Handlungsrahmen in den Seminaren zu schaffen, mit zahlreichen Sprachverwendungsgelegenheiten, die progressiv und reaktiv für den Interaktionspartner wahrnehmbar produziert werden mussten.

Da die kollaborativen Referate in diesen zwei aufeinander folgenden Seminaren als Teil der Leistungsmessung eingesetzt wurden, bringen sie den Vorteil mit sich, dass sich die aktuelle Lern- und die künftige Anwendungssituation ähnelten und als natürlicher Pre- und Posttest benutzt werden konnten: die erste Serie kollaborativer Referate erfolgte vor der expliziten Behandlung der kontrastiven VF- und AF-Besetzungsmöglichkeiten (als Thema erst in der zweiten Hälfte des Seminars zu Syntax behandelt), die zweite Serie kollaborativer Referate 4 Monate später am Ende des Seminars zu interkultureller Kommunikation, ohne explizite Verweise auf die Satzgliedstellung.

Die Datenerhebung erfolgte von Wintersemester 2017 bis Sommersemester 2020. Von den Studierenden, die an beiden Seminaren teilnahmen, wurden für die Analyse nur diejenigen ausgewählt, die einen vergleichbaren Hintergrund hatten, nämlich L1 (spanisch-katalanisch zweisprachig), DaF-Niveau (B2), Alter (21–25) und mittlere Durchschnittsnote, um Verzerrungen zu vermeiden. Daten vom IK SS 2020 konnten nicht einbezogen werden, denn wegen der COVID-Pandemie gab es keine Präsenzseminare mehr, die nur online via Zoom abgehalten wurden. Das ergab zehn einschlägige Probanden. Ein Überblick über Teilnehmerprofil und Klassengröße wird tabellarisch dargestellt (Tabelle 1):

Tabelle 1: Teilnehmerprofil (TN) und Klassengröße (Syntax und IK)

	Syntax					**IK**	**TN**
Jahr	Nr =	F =	M =	Alter =	Note =	Nr =	Nr =
2017–2018	12	9	3	22,18	7,27	8	6
2018–2019	19	17	2	24,57	6,66	13	4
2019–2020	14	10	4	23,98	5,73	12	–
Total	45	36	9	23,57	6,55	33	10

2.2 Interventionsdesign, Phasen, Instrumente

Für die Interventionsstudie wurde eine didaktische Sequenz in drei Phasen konzipiert, in der die Planung und Durchführung von kollaborativen Referaten in den zwei konsekutiven Seminaren den Handlungsrahmen für die *Focus on Form & Focus on Meaning*-Aufgabe schaffte. In dem Seminar zu kontrastiver Syntax im WS 2017 fand die erste Phase statt, wo die Studierenden über das ausgewählte kontrastive Thema kollaborativ als *work in progress* referierten, bevor das Thema „Topologisches Satzmodell, strukturelle und kommunikative Regeln der Satzgliedstellung im VF und linken AF im Deutschen" im Seminar behandelt wurde. Dann wurde der Inhalt anhand von Texten und Videoaufnahmen analytisch bearbeitet, und zwar durch explizite Vermittlung und Inputsteuerung mit Focus on Form-Aufgaben.

In einer zweiten Phase ging es um die Bewusstmachung und Sensibilisierung durch die kontrastive Analyse syntaktischer Konstruktionen im Deutschen, Spanischen und Katalanischen im VF und linken AF aus Referats- und Gesprächstranskripten, unter besonderer Beachtung der thematisierenden Ausdrücke und Konnektivpartikeln (z.B. in Form von Nominalphrasen mit Possessiv-Artikeln oder Demonstrativ-Determinanten, Konnektoren wie *und zwar, nämlich, dementsprechend, wiederum, allerdings*) und des möglichen positiven und negativen Transfers. Dafür wurde ein Analyseraster des topologischen Satzmodells und die funktionalen Kategorien aus dem Grammatischen Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache herangezogen (vgl. v.a. Vorfeld, Informationsstruktur, Partikeln im Vorfeld und linkes Außenfeld). Am Ende des Seminars wurden die Lernaufgaben hinsichtlich wahrgenommener Schwierigkeit, Motivation und Effektivität zur Planung und Durchführung der kollaborativen Referate bewertet.

Die dritte und letzte Phase fand im Seminar zu Interkultureller Kommunikation im Sommersemester statt, wobei die Studierenden nur Instruktionen

für die *Focus on Meaning*-Aufgaben bekamen, und zwar für die Planung der kollaborativen Referate bzw. der Work-in-Progress-Präsentationen der Gruppenarbeit.

Für die Datenerhebung wurden Beobachtungsprotokolle benutzt und 18 kollaborative Referate der Arbeitsgruppen auf Video aufgenommen, circa 6 Stunden umfassend: insgesamt 9 vor der 1. Phase (Poster/ Exposé WS-Seminar zu Syntax) und 9 in der 3. Phase (Work in Progress-Präsentation der Gruppen-Projektarbeit SS-Seminar zu Interkultureller Kommunikation). Dazu wurden Fragebögen zur Bewertung der kollaborativen Referate nach der 2. und 3. Phase und der *Focus on Form*/*Focus on Meaning*-Aufgaben erstellt.

2.3 Analyse und Ergebnisse

Transkribiert und kodiert wurden die kollaborativen Referate mit Hilfe des LADA-Concordancers (Strunk, Fdez-Villanueva i.D.). Für die Kodierung der Einheiten im VF wurden vier Grundeinheiten identifiziert mit Subdifferenzierung der Funktion (Altmann & Hofmann, 2008; Eisenberg et al., 2016; Fiehler, 2012; Müller, 2019; Zifonun et al., 1997):

- VF NP_{Nom} – $Pron_{Nom}$ – Mit der Funktion Topik;
- VF_{Konn} Supplement – Lok.-Temp.-Rahmensetzer – dann;
- VF $Komplement_{Akk/Dat}$ – Kontrast;
- VF NS_{Kompl}/NS_{Suppl}.

Für die Kodierung der funktionellen Einheiten im linken AF wurden folgende aus Grammis benutzt: Interaktive Einheiten (wie Responsiva, Anfangssignale, Interjektionen wie z.B. *ja, genau, nun ja, also gut, ok*), Thematisierungsausdrücke (u.a. einfache und komplexere Konstruktionen wie z.B. *was X betrifft, zum Beispiel X (.)* oder Duplikationen wie *an der Geste da, da erkennt man . . .*), koordinierende Ausdrücke (darunter Konjunktionen und Konnektivpartikeln wie *allerdings, immerhin*).

Die Ergebnisse zeigen eine Dominanz der sogenannten SVX-Basisfolge in der ersten Phase: 65 % VF_{nom} vs 35 % aller anderen Besetzungsmöglichkeiten, höher als die durchschnittliche VF_{Nom} Besetzung in der Literatur (Engel 1972; Müller 2019). Als nächstes kommt die VF_{Konn} Besetzung mit konnektiver Funktion in der textthematischen Entwicklung als Rahmensetzer und Inversion (XVS), wobei fast ausschließlich *dann* im VF vorkommt. Beide betragen zusammen 83 % und könnten als Basisfolge der Klassenzimmer-Varietät interpretiert werden, die mit VF_{NS} bis zu 94 % der realisierten VF-Besetzungen darstellt (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: VF-Besetzung in Referaten 1. und 3. Phase

	1. Phase	**3. Phase**
VF_{Nom} = (Pron)Subj – $Topik_{nom}$	65 %	53 %
VF_{Konn} = Supplement – Rahmensetzer/Dann	18 %	24 %
$VF_{Akk/Pron}$ = Komplement – Kontrast	6 %	4 %
VF_{NS} = Kompl/Suppl_NS	11 %	19 %

In der dritten Phase ist die Distribution anders: VF_{Nom} sinkt auf 53 %, was einer Frequenz von knapp mehr als 50 % näher kommt, die in der Literatur erwähnt wird (Engel, 1972; Müller, 2019), VF_{Konn} steigt quantitativ bis auf 6 % und erweitert sich qualitativ, denn es erscheinen nicht nur temporale und lokale Adverbien (*dann, da*), sondern auch Diskursmarker wie *ganz kurz, zusammenfassend*, *mit anderen Worten*. Ähnliches kann man hinsichtlich der VF_{NS}Besetzung feststellen: sie steigt quantitativ 8 % und erweitert sich qualitativ mit Einheiten, die als Chunks gelernt wurden, wie *Was X betrifft*. Kaum zu finden sind $VF_{Akk\text{-}Dat}$ Besetzungen mit Kontrastfunktion.

Die Besetzung des linken AF erfolgte vor der ersten Phase ausschließlich durch koordinierende Ausdrücke, die sich vor allem auf die traditionellen Konjunktionen *und, aber, denn* beschränkten. In der dritten Phase dagegen kamen nicht nur weitere koordinierende Ausdrücke wie *und zwar, also, so* vor, sondern es wurden auch zahlreiche thematisierende Ausdrücke benutzt, wie: *Zum Beispiel X (.)* oder Referenz-Strukturen (*die X, da haben wir ein Problem*). Die Teilnehmer benutzten auch einige Responsivpartikeln, die interaktiv auf den vorherigen Beitrag verweisen und manchmal auch eine bewertende Funktion hatten: *ja, genau, ok*. Nur selten wurden interaktive Einheiten wie Vokative eingesetzt, und wenn, dann in initiierendem Beitrag nach Sprecherwechsel.

Die analytische Induktion (d.h. explizite Vermittlung, Inputsteuerung und kontrastive Analyse) und die kollaborativen Referate wurde von 63 % der TN in einem Fragebogen mit einer Skala 1–6 (von negativ zu positiv) hinsichtlich Schwierigkeit, Motivation und Effektivität der Aufgaben bewertet. Die Durchschnittswerte sind sehr hoch: 5,1 für die kontrastive Analyse anhand expliziter Vermittlung und korrektives Feedback und 5,26 für die kollaborativen Referate. Die Schwierigkeit der kontrastiven Analyse und der kollaborativen Referate schnitt mit einer leicht niedrigeren Bewertung ab (Durschnitt 4,2 und 4,5), während Motivation und Effektivität immer sehr positiv bewertet wurden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Fragebogen zur subjektiven Bewertung

Jahr	TN =	Antworten	%	Analyse	Referate
2017–2018	12	8	66,7	5,4/6	5,5/6
2018–2019	19	11	57,9	4,8/6	5,1/6
2019–2020	14	9	64,3	5,2/6	5,2/6
Total	45	28	63 %	5,1/6	5,26/6

3. Zusammenfassung, Diskussion und sprachdidaktische Implikationen

Die Ergebnisse zeigen einerseits eine starke positive Wirkung, was die AF-Besetzung durch komplexere konnektive Ausdrücke und thematisierende Ausdrücke betrifft, eine moderate positive Wirkung der Intervention vor allem hinsichtlich VF-Besetzung mit Rahmensetzern oder konnektierenden Einheiten, oft mit deiktischen Elementen verbunden, eine moderate positive Wirkung in der AF-Besetzung durch Responsiva und eine schwache Wirkung in der AF-Besetzung durch interaktive Einheiten, was wohl vom Genre abhängt.

Die Teilnehmer bewerteten auf jeden Fall die kollaborativen Referate und die inputgesteuerten kontrastiven Aufgaben sehr positiv: sie werden als sehr motivierend und lernunterstützend wahrgenommen, die Planungs- und Durchführungsaufgabe soll den Raum für eine gegenseitige Unterstützung und eine lockere Interaktion geschaffen haben. Lernende berichteten ferner, die kontrastive Analyse und spätere Selbstauswahl thematisierender Ausdrücke ermöglichten es, sie als Chunks zu lernen.

Im Großen und Ganzen scheinen funktionale Einheiten ein gutes kontrastives Vermittlungsinstrument zur Bewusstmachung und späterer Anwendung von theoretischem Wissen in die Sprachpraxis zu sein. Bei reflexiven Lernenden bietet die Aufgabe kollaborativer Referate die Gelegenheit zur Selbst- und Fremdbeobachtung. Die Ergebnisse der Interventionsstudie lassen sich jedoch schwer verallgemeinern, zunächst wegen der beschränkten Anzahl der Teilnehmer, dann auch wegen der großen individuellen Unterschiede in der Sprachproduktion. Eine damit verbundene offene Frage betrifft das Sprachniveau bzw. die Erwerbsphase der Teilnehmer, was nur allgemein eingestuft wurde und nicht unter spezifischer Beachtung der mündlichen interaktionalen Kompetenz. Des Weiteren könnte die Analyse durch Fallstudien ergänzt werden, indem normwidrige VF-Besetzungen ausführlicher beschrieben und klassifiziert werden.

Auf jeden Fall scheint es im Angesicht dieser Ergebnisse ratsam, für eine Bewusstmachung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache gegenüber der Dominanz der konzeptuellen Schriftlichkeit zu plädieren, sowie für den Einbezug von zentralen Einheiten des Mündlichen wie Gesprächsbeitrag,

Sequenz und Gespräch, und für die spezifischen Analyse- und Beschreibungskategorien der gesprochenen Sprache bezüglich der Gesprächsorganisation (*turn-taking*), Äußerungsorganisation (Gliederungssignale) usw. Das erfolgt, wenn man auf die Syntax-Pragmatik-Schnittstelle unter Berücksichtigung von informationsstrukturellen Faktoren in situationsspezifischen Text- bzw. Diskursgenres, sowie von interaktionellen Faktoren der Gesprächsorganisation (z.B. beitragsinitiierende Stellung vgl. Müller 2019: 61–69) fokussiert. Damit werden syntaktische Phänomene wie Ausklammerungen (Altmann/Hofmann 2008: 143), Linksversetzungen, Vor-Vorfeldpositionen und linke Satzperipherie (Wöllstein 2014: 55, 68) nicht als periphere Phänomene, sondern als Prüfstein der syntaktischen Modelle betrachtet. Didaktisch gesehen lassen sich diese Phänomene gut kontrastiv untersuchen, unter Berücksichtigung funktionaler Einheiten, sprach- und kulturübergreifender Phänomene wie Reparaturen und kognitive Belastung. Damit kann man auf ein vereinfachtes Linearisierungsmodell verzichten und durch die Förderung der kontrastiven Analyse einen positiven Transfer als Lernstrategie aktivieren, die den negativen Instruktionstransfer abbaut und die Zielsprache über die restringierten Klassenzimmer-Varietät hinauswachsen lässt.

Literatur

Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rund*, 64, S. 7–22. http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/64_leseprobe.pdf Letztes Zugangsdatum 9.12.21

Altmann, Hans/Hofmann, Ute (2008): *Topologie fürs Examen Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ballestracci, Sabrina (2013): Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld. *Linguistic Online*, 41/1, S. 25–39.

Bohnacker, Ute & Rosén, Christina (2008): The Clause-Inicial Position in L2 German Declaratives: Transfer of Information Structure. *Studies in Second Language Acquisition*, 30/04, S. 511–538. https://doi.org/10.1017/S0272263108080741 Letztes Zugangsdatum 9.12.21

Diehl, Erika/ Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Dürscheid, Christa (2012): *Syntax Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dudenredaktion: Eisenberg, Peter/Peters, Jörg/Gallmann, Peter/Fabricius-Hansen, Cathrine/ Nübling, Damaris/Barz, Irmhild/Fritz, Thomas A./Fiehler, Reinhard/Hennig, Mathilde (2016): *Duden 4. Die Grammatik*. Hrgs. von Angelika

Wöllstein (9. vollst. überarb. u. aktual. Auflage). Berlin/Mannheim/ Zürich: Dudenverlag.

Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.

Engel, Ulrich (1972): Regeln zur Satzgliedfolge. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz. *Linguistische Studien I*. Düsseldorf: Schwann, S. 17–75. https://d-nb.info/1127045407/34 Letzes Zugangsdatum 9.12.21

Fandrych, Christian (2003): Zur Textlinguistik des Vorfelds. In: Thurmair, Maria/ Willkop, Eva Maria (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache"*. München: Iudicium, S. 173–196.

Fiehler, Reinhard (1999): Operator-Skopus-Strukturen. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik,* 9.2, S. 169–193.

Fiehler, Reinhard (2012): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg, Ulrike/ Gallo, Pasquale/ Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster/München [u.a]: Waxmann, S. 13–28.

Fiehler, Reinhard (2015): Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren. In: Imo, Wolfgang/ Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, S. 23–43.

Grammis „Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. DOI: 10.14618/grammatiksystem. Letztes Zugangsdatum 9.12.21

Günthner, Susanne (2015): Diskursmarker in der Interaktion‑Zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht. In: Imo, Wolfgang/ Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, S. 135–164.

Haukås, Åsta/Hoheisel, Minka (2013): Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18/1, S. 76–92 http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/70/66. Letztes Zugangsdatum 9.12.21

IEC (2016) *Gramàtica de la Llengua Catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Lanwer, Jens Philipp (2020): Appositive Syntax oder appositive Prosodie? In: Imo, Wolfgang/ Lanwer, Jens Philipp (Hrsg.): *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin: De Gruyter, S. 233–282. https://doi.org/10.1515/9783110637489-008. Letztes Zugangsdatum 9.12.21

Müller, Sonja (2019): *Die Syntax-Pragmatik-Schnittstelle Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Pienemann, Manfred (1998): *Language Porcessing and Second Language Development. Processability Theory.* Amsterdam: John Benjamins.

ProGr@mm „Propädeutische Grammatik". In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Grammatisches Informationssystem grammis. https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm Letztes Zugangsdatum 9.12.21

Rosén, Christina (2006): *„Warum klingt das nicht deutsch?“. Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Thurmair, Maria (2005). „Aber man spricht doch ganz anders heute!“. Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fandrych, Christian (Hrsg.): *Ordnung und Variation in Satz und Text.* Stuttgart: Klett, S. 42–48.

VanPatten, Bill (2011): Stubborn syntax: How it resists explicit teaching and learning. In: Sanz, Cristina/Leow, Ronald P. (Hrsg.): *Implicit and explicit language learning. Conditions, processses, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington D. C.: Georgetown University Press, S. 9–22.

Weinrich, Harald (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache,* 4. rev. Auflage. Hildesheim: Georg Olms.

Wöllstein, Angelika (2014). *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno/Ballweg, Joachim (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin [etc.]: de Gruyter.

Das grammatische Genus im Deutschen und im Italienischen: Formale Kriterien, praktische Anwendungen und didaktische Implikationen aus kontrastiver Sicht

Nicolò Calpestrati (Siena)

Abstract: Das grammatische Genus gilt als Kategorie des Substantivs, die zur Einordnung des Wortschatzes dient. Das Deutsche und das Italienische weisen eine unterschiedliche Anzahl an Genera auf, sowie unterschiedliche Zuweisungskriterien, was sowohl ein Lern- als auch ein Lehrproblem sein kann. Viele Studien haben sich mit der Didaktisierung des Genus in einer Fremd- bzw. Zweitsprache beschäftigt, trotzdem bieten die entsprechenden Grammatiken immer nur formale Kriterien zur Genuszuweisung an, die nur intraparadigmatisch wirken. Die kontrastive Analyse eines kleinen Korpus von Grammatiken beider Sprachen stützt die Hypothese, dass für eine effektivere Übertragung und Verständnis des grammatischen Genus die Genusindikatoren eine wichtige Rolle spielen. Sie ermöglichen es, die Funktion des Genus auch auf der interparadigmatischen Ebene zu betrachten, was die metagrammatische Reflexion begünstigen kann.

Keywords: grammatisches Genus, Grammatikbücher, Genuszuweisung, DaF-Didaktik, kontrastiv

1. Einleitung und terminologische Unterscheidungen

Im Italienischen versteht man unter dem Begriff *genere*, was im Deutschen mit drei unterschiedlichen Termini bezeichnet wird (vgl. u.a. Luraghi/Olita 2006; Kotthoff/Nübling 2018):

- Unter dem Begriff *genere grammaticale* ist ein „abstraktes“ Genus zu verstehen, das die Kategorie des Substantivs betrifft und im Deutschen mit dem Begriff grammatisches Genus bzw. grammatisches Geschlecht gekennzeichnet wird;
- Mit dem Begriff *genere referenziale* wird das menschliche biologische Genus bezeichnet, das im Deutschen auch Sexus genannt wird;
- Unter dem Begriff *genere sociale* ist eine soziale und psychologische Kategorie zu verstehen, die mit der sozialen Identitätskonstruktion verknüpft ist und im Deutschen unter dem Konzept von Gender subsumiert werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wird auf das grammatische Genus aus einer kontrastiven Perspektive eingegangen. Seine formalen Kriterien, sowie seine praktische Darstellung werden anhand einer Analyse deutscher und italienischer Lernergrammatiken untersucht.

Der Aufsatz ist wie folgt strukturiert: Zuerst werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Genussystems im Sprachpaar Deutsch/Italienisch (2) dargestellt sowie die Kriterien zur Genuszuweisung (3); dann wird die Struktur Lernergrammatiken zum Deutschen und Italienischen analysiert, um zu überprüfen, wie das grammatische Genus und seine Didaktisierung in den zwei Sprachen dargestellt wird (4). Einige didaktische Vorschläge für ein effektiveres Erwerben des Genus werden am Ende vorgestellt (5), gefolgt von den Schlussbemerkungen (6).

2. *Das grammatische Genus aus kontrastiver Sicht: Formale Kriterien*

Grammatisches Genus ist eine paradigmatische Kategorie, die als Sortierverfahren für Substantive (Donalies 2017; Hoberg 2004: 5) und ihre Speicherung in das mentale Lexikon dient (Di Meola 2007: 140). Aus einer sprachtypologischen Perspektive ist das grammatische Genus nicht in allen Sprachsystemen vorhanden: Während Sprachen wie Kiswahili einen Überfluss an Genus-Kategorien aufweisen[1], ist z.B. im Ungarischen (einer finno-ugrischen Sprache) diese Kategorisierung komplett abwesend (Corbett 1991: 2). Im Deutschen und im Italienischen ist die Kategorie des grammatischen Genus vorhanden, auch wenn unterschiedlich aufgeteilt: Das Deutsche weist drei Genera auf, Maskulinum (*der Kater*), Femininum (*die Katze*) und Neutrum (*das Tierjunge*) und das Italienische hingegen nur zwei, d.h. Maskulinum (*il gatto*) und Femininum (*la gatta*).

Das grammatische Genus betrifft die Nominalklasse (Hockett 1958: 321) und es lässt sich durch verschiedene Faktoren erkennen, die sich auf unterschiedliche Art und Weise auf das Nomen und auf die mit ihm verbundenen Expansionen beziehen. Zu erkennen ist im Deutschen ein konvergentes Korrespondenzsystem, d.h. das Genus ist an den Singularformen des Artikelwortes zu identifizieren. Das Italienische weist dagegen ein paralleles Korrespondenzsystem auf, in dem die Singularformen einer Einheit einer genusdifferenzierten Pluralform entsprechen (Donalies 2018).

(1) Dt. die (f.) Katze – die (pl.) Katzen
    It. la (f.) gatta – le (f. pl.) gatte

1 Kiswahili gehört zu den Bantusprachen und weist ein Kongruenzsystem von 15 Klassen (Corbett 1991: 46).

Während in (1) das Artikelwort „die“ in *die Katze* als prototypisch für eine weibliche Form zu erkennen ist, wird im Plural das am Artikelwort erkennbare Genus durch das genusinklusive und neutralisierende Artikelwort „die“ (Kürschner/Nübling 2011: 363), wie in *die Katzen*, verdeckt. Zu vergleichen sind außerdem *der* (m.) Hund – *die* (pl.) Hunde oder *das* (n.) Kind – *die* (pl.) Kinder. Das Artikelwort „la“ gilt im Italienischen als prototypisch für die weibliche singularische Form, deren Parallelform im Plural „le“ heißt. Zu vergleichen sind außerdem *il* (m.) cane – *i* (m. pl.) cani.

Die genusdifferenzierten Einheiten – auch korrespondierende Einheiten genannt – spielen innerhalb der Nominalklammer (in eckigen Klammern) eine wichtige Rolle:

(2) . . . [der wirklich von den besonders guten Quartalszahlen der Firma hocherfreute Chef] . . .

Das Artikelwort *der* gilt als korrespondierende Einheit zu dem Substantiv Maskulinum *Chef*. Der Artikel und das Substantiv in (2) gelten als rechter und linker Rand der Nominalklammer, die zwischen ihren Grenzen Attribute verschiedener Art enthält, die in Genus und Numerus mit dem Substantiv kongruieren.

Innerhalb einer Nominalklammer sind verschiedene korrespondierende Einheiten (KE) zu finden, die in beiden Sprachen zum größten Teil viele Entsprechungen aufweisen.

Tabelle 1: Genusmarkierte korrespondierende Einheiten innerhalb der Nominalphrase

KE	Deutsch	Italienisch	KE	Deutsch	Italienisch
Determinativa	*der* Tag *die* Tasche *das* Brot	*il* giorno *la* borsa	**Indefinita**	*Jeder Mann* *Jede Frau* *Jedes* Kind	*Ciascuno* di voi *Ciascuna* di voi
Demonstrativa	*dieser* Tisch *diese* Tasche *dieses* Buch	*quella* rivista *quel* libro	**Possessiva**	*mein* Vater *meine* Mutter *mein* Kind	*mio* padre *mia* madre
Attributive Adj.	Ein *schöner* Hund Eine *schöne* Tasche Ein *schönes* Kind	un *bel* cane una *bella* borsa	**Relativum**	. . . , der . . . . . . , die . . . . . . , das . . .	Il quale / la quale *che *cui

Sowohl im Italienischen als auch im Deutschen werden Artikelwörter, Pronomen und Adjektive im attributiven Gebrauch innerhalb der Nominalphrase als korrespondierende Einheiten gekennzeichnet (Tabelle 1). Auch Relativa, als Teil eines nominalen Satzgliedes, zeigen ihr Genus explizit auf. Einen Sonderfall gibt es im Italienischen, bei dem zwei Formen eines Relativums (*che* und *cui*) unveränderbar bleiben. Sowohl *che* als auch *cui* sind unveränderbar nach Genus und Numerus (Schwarze 1995: 454; Dardano/Trifone 1995: 282 f.): Der erste wird entweder als Subjekt (3a, 3b) oder als direktes Objekt verwendet und das zweite als indirektes Objekt, oft mit einer vorangestellten Präposition (3c, 2d).

(3) a. Il cane (m.) che sta abbaiando si chiama Finn.
‚Der Hund, der gerade bellt, heißt Finn.'
b. La gatta (f.) che sta miagolando si chiama Franca.
‚Die Katze, die gerade miaut, heißt Franca.'
c. Il cane (m.) di cui ti ho parlato è stato adottato.
‚Der Hund, von dem ich dir erzählt habe, ist adoptiert worden.'
d. La gatta (f.) di cui ti ho parlato è stata adottata.
‚Die Katze, von der ich dir erzählt habe, ist adoptiert worden.'

Es gibt auch Beispiele von Synkretismus in den Flexionsparadigmen von Artikelwörtern und Adjektiven im Deutschen, in denen die Genera Maskulinum und Neutrum ununterscheidbar bleiben, vgl. z.B. *einem* Hund (Dat. Mask.) und *einem* Kalb (Dat. Neut.), oder einem *interessanten* Vortrag (Dat. Mask.) und einer *interessanten* Ausstellung (Dat. Fem.).

Außerhalb der Nominalphrase zeigen korrespondierende Einheiten aus kontrastiver Sicht mehrere Unterschiede (Tabelle 2).

Tabelle 2: Genusmarkierte korrespondierende Einheiten außerhalb der Nominalphrase

KE	Deutsch	Italienisch
Prädikative / Adverbial gebrauchte Adjektive	Er ist hübsch (-∅) Sie ist hübsch (-∅) Man läuft hektisch herum (-∅)	Lui è *bello* Lei è *bella* Si corre in giro freneticamente (-∅)
Partizip II	Er ist sehr beliebt (-∅) Sie ist sehr beliebt (-∅)	Lui è molto *amato* Lei è molto *amata*
Indefinita	Niemand von der Gruppe (-∅) Jemand von der Gruppe (-∅) Man kommt nach Hause (-∅)	Nessuno / nessuna del gruppo Qualcuno / qualcuna del gruppo Si torna a casa (-∅)
Wiederaufnahme von Anaphorika	Das große Haus ist schön. *Es* ist 105 Qm2 groß.	La grande casa è bella. (*Essa*) è grande105 mq.

Bei den Adjektiven in prädikativem Gebrauch sieht man, dass im Deutschen das Genus völlig ununterscheidbar bleibt, weil prädikative Adjektive im Deutschen nicht flektieren, während im Italienischen das Maskulinum von dem Femininum unterschieden ist. Wenn das Adjektiv eine adverbiale Funktion annimmt, bleibt hingegen das Genus in beiden Sprachen ununterscheidbar. Bei den Partizipialformen ist ein weiterer Unterschied zu beobachten, d.h. das Partizip II im Deutschen weist nur eine Form auf, die keine Genusmarkierung trägt. Im Italienischen werden hingegen Partizipialformen, die vom Hilfsverb *essere* begleitet sind, nach dem Genus markiert; dagegen ist das beim Hilfsverb *avere* nicht möglich, vgl. lui (Mask.) ha *ricevuto* un regalo „er hat ein Geschenk bekommen" und lei (Fem.) ha *ricevuto* un regalo „sie hat ein Geschenk bekommen". Auch die Indefinita werden im Deutschen nicht genusmarkiert, im Italienischen hingegen schon. Nur bei den Pronomen *man* und *si* bleibt das Genus in beiden Sprachen unbestimmt. Die Funktion der korrespondierenden Einheiten spiegelt sich dann auch bei der Genuskongruenz wider, was sich gut auf Textebene beobachten lässt, wo z.B. Relativ- oder Personalpronomina verweisend verwendet werden:

(4) a. Gestern war mein*e* lieb*e* Freundin Dagmar, *die* noch nie in Mailand war, fasziniert von der Lebendigkeit der Stadt. *Sie* werde diese Stadt sehr vermissen – sagte *sie*. Trotz des schlechten Wetters möchte *sie* sie nochmal besuchen.

(b) Ieri l*a* mi*a* car*a* amic*a* Dagmar, che non aveva mai visitato Milano, è rimast*a* affascinat*a* dalla vivacità della città. *Le* mancherà molto questa città − ha detto (ø). Nonostante il brutto tempo (*lei*) desidera visitarla ancora.

Die korrespondierenden Einheiten (kursiv markiert) in (4)[2] kongruieren in beiden Sprachen mit dem Genus des Bezugsausdrucks, d.h. das Substantiv *Freundin* bzw. *amica* und sie wirken sowohl intra- als auch interparadigmatisch. Von besonderer Wichtigkeit ist die Funktion des grammatischen Genus außerhalb der Nominalklammer, denn Pronomen mit anaphorischer Funktion können textverweisend gebraucht werden (Eisenberg 2004: 157). Die anaphorische Wiederaufnahme, z.B. durch ein Pronomen, kann von ihrem Bezugsausdruck entfernt sein und je weiter man sich von dem Bezugselement entfernt, desto schwieriger wird es – aus einer fremdsprachdidaktischen Perspektive (vgl. § 5) – denjenigen Ausdruck zu identifizieren, mit dem das Pronomen übereinstimmt.

2 Innerhalb der Nominalphrase werden hier Possessiva, attributive Adjektive und Relativa für das Deutsche und Determinativa, Possessiva und attributive Adjektive für das Italienische gemeint. Außerhalb der Nominalphrase werden Anaphorika für das Deutsche und Partizip II und Anaphorika für das Italienische gemeint.

3. Kriterien zur Genuszuweisung

Das Deutsche und das Italienische weisen nicht nur eine unterschiedliche Anzahl an Genera auf, sondern auch ein sich nicht immer entsprechendes sog. inhärentes Genus bei den Substantiven (Di Meola 2019: 43 f.), vgl. z.B. *der* Tisch – *il* tavolo, aber *der* Sessel – *la* poltrona.

Die „besonderen Zuweisungsregeln" des grammatischen Genus sind zum Teil in der Sprachgeschichte verwurzelt: Warum ist z.B. *die Gabel* Femininum, *der Löffel* Maskulinum und *das Messer* Neutrum? In der Fachliteratur werden Kriterien genannt, die der Genuszuweisung dienen, nämlich morphophonologische[3] und semantische Regeln (Corbett 1991: 7 f.).

3.1 Morpho-phonologische Regeln

Mit Hilfe von morpho-phonologischen Regeln kann man spezifische strukturelle Eigenschaften eines Substantivs erkennen, die das Genus eines Lexems mit hoher Genauigkeit vorhersagen.

Im Deutschen nehmen die Substantivkomposita das Genus ihres morphologischen Kopfes an, z.B. *das Haus + die Tür = die Haustür* (Heringer 1995: 210). Bei den Kurzwortbildungen z.B. der *Lastkraftwagen – der LKW* bleibt das Genus der Ausgangsform erhalten. Bei der expliziten Derivation im Deutschen kann das Genus von Substantiven morphologisch bestimmt werden, z.B. sind Substantive, die mit *-er* (*Fahrer*), *-ler* (*Bettler*), oder *-ling* (*Prüfling*) enden, Maskulina, Substantive, die auf *-ei* (*Bücherei*), *-in* (*Professorin*), oder *-heit* (*Freundlichkeit*) enden, sind Feminina und Substantive, die als Endung *-chen* (*Füßchen*), *-nis* (*Finsternis*) bzw. das Zirkumfix *Ge-. . . e* (*Gebirge*) haben, sind Neutra (Duden 2016: 166). Bei der Konversion nehmen nominalisierte Verbformen das Genus Neutrum an, z.B. *essen − das Essen*. Eine Nominalisierung, die als Resultat ein Neutrum hat, kann auch aus Adjektiven erfolgen (*schön – das Schöne*), Adverbien (*heute – das Heute*), Pronomen (*ich – das Ich*), Präpositionen (*aus – das A*us), Konjunktionen (*aber – das Aber*), Partikel (*ja – das Ja*) und sexusrelevante Personenbezeichnungen (*der Dreikäsehoch*; *die/der Rührmichnichtan*). Nominalisierte Partizipien tauchen hingegen in allen drei Genera auf (*der*, *die*, *das Betroffene*) (Eisenberg 2004: 151).

Das Genus kann nicht nur aus den morphologischen Endungen, sondern auch von einigen lautlichen Faktoren bestimmt werden, bei den einsilbigen Substantiven mit einem Genauigkeitsgrad bis zu ca. 90 % (Köpcke/Zubin 1984). Wenn ein einsilbiges Substantiv mit einem Frikativ wie *[f]*, *[ç]*, *[x]* + stimmloser dentaler Plosiv *[t]*, wie in *Frucht*, endet, so ist es ein Femininum.

3 Morphologische und phonologische Regeln werden hier zusammen betrachtet.

Mehrsilbige Lexeme, die mit einem Schwa-Laut *[ə]* enden sind Feminina (90 %), z.B. *Tasche* und die, die mit *-en* (80 %) z.B. *Wagen*, oder mit *-el* bzw. *-er* (60 %), z.B. *Becher* enden, sind tendenziell Maskulina (Wegera 1997: 24; Eisenberg 2004: 152; Hoberg 2004: 86; Di Meola 2014: 65). Diese Tendenzen können unter die Ausführungen Eisenbergs subsumiert werden (Eisenberg 2004: 152): „Je größer die Anzahl der Konsonanten am Wortanfang oder am Wortende, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Substantiv ein Maskulinum ist". Es handelt sich aber um Verallgemeinerungen, die immer Abweichungen aufweisen, vgl. z.B. *der Knopf* und *die Schrift* (Duden 2016: 167).

Das Italienische weist einen geringeren und zum Teil einfacheren Regelkomplex auf. In der Fachliteratur werden morphologische und phonologische Faktoren i.d.R. zusammen betrachtet. Lexeme der *-a*-Deklination sind Feminina (*casa* „Haus"), sowie Lexeme, die auf *-tà* (*sanità* „Gesundheitswesen"), -*tù* (*servitù* „Dienerschaft") enden. Lexeme, die im Singular auf *-a* enden, aber deren Endung im Plural ein *-i* ist, sind Maskulina (*poeta* − *poeti* „Dichter"). Lexeme, die der *-o* Deklination angehören, sind Maskulina (*braccio* „Arm"). Maskulina sind auch Lexeme, die mit *-o* (*carro* „Karre"), *-e* (*mare* „Meer") bzw. auf einen Konsonanten (*sport*) enden. Bei der *-e* Deklination findet sich anscheinend keine Korrelation zwischen Genus und Ableitungssuffixen[4], z.B. *sole* (m.) „Sonne", *ape* (f.) „Biene", *male* (m.) „Pein", *fame* (f.) „Hunger" (Dardano/Trifone 1995: 173; Schwarze 1995: 14).

3.2 Semantische Regeln

Was das gesamte Lexikon einer Sprache betrifft, weist die Fachliteratur zum Thema[5] unterschiedliche Kategorisierungen zur semantischen Klassifikation auf. Im Deutschen sind vier Prinzipien (I.–IV.) zu nennen:

I.: Laut dem Leitwortprinzip[6] (Köpcke/Zubin 1984) wird einem Lexem von seinem Hyperonym das gleiche Genus geliefert, z.B. *Wein* (m.) – *Gewürztraminer* (m.).

4 Für eine ausführliche Beschreibung von abgeleiteten Nominalsuffixen vgl. Schwarze (1995: 494 f.).

5 Für eine detaillierte Zusammenfassung vgl. Di Meola (2019: 44 f.).

6 Das gilt auch im Italienischen. Thornton (2006: 62) weist darauf hin, dass sich das nur auf die sognannten *basic level terms* im Sinne von Rosch et al. (1976) bezieht, d.h. das Lexem *macchina* (f.) „das Auto" kann das Genus seinem Hyponym verleihen, z.B. *la Cinquecento* (f.), aber auf einem höheren Niveau geht das nicht, z.B. *il veicolo* (m.), das Fahrzeug".

II.: Die Zugehörigkeit der Lexeme zu bestimmten semantischen Kategorien kann die Genuszuweisung beeinflussen, z.B. gehören zu Neutra Wörter, die ein Diminutiv (z.B. *das Tischlein*) bzw. ein Pejorativ (z.B. *das Unwetter*) bezeichnen.

III.: Das grammatische Genus stimmt mit dem biologischen Geschlecht überein. Bei den Sprachen, in denen Maskulinum und Femininum vorhanden sind[7], sind auch semantische Kriterien vorhanden, die weiblichen Entitäten dem Femininum und männliche Entitäten dem Maskulinum zuweisen. Anders gesagt: Wenn ein Lexem sich auf Lebewesen bezieht, führt das grammatische Genus auf das biologische Geschlecht zurück, z.B. *der Mann* (m.) – *l'uomo* (m.), *die Frau* (f.) – *la donna* (f.), *der Hund* (m.) – *il cane* (m.), *die Katze* (f.) – *la gatta* (f.).

IV.: Die Agentivität eines Lexems kann als Anzeiger des Genus gelten. Wörter, die ein solches semantisches Merkmal tragen, handeln als Agens eines Satzes und sind i.d.R. Maskulina. Wörter, die einen niedrigen Agentivitätsgrad aufweisen und als Patiens handeln, sind i.d.R. Neutra (Brinkman 1954).

Andere Kategorisierungen semantischer Natur betreffen Auflistungen von Makrokategorien: Sachbezeichnungen wie Jahreszeiten (z.B. *Sommer*), Himmelsrichtungen (z.B. *Osten*), Mineralien und Gesteine (z.B. *Quarz*, *Granit*, aber *die Kohle*) und alkoholische Getränke (*Wein*, *Sekt*, *Schnaps*, aber *das Bier*) sind im Deutschen Maskulina. Zu den Feminina gehören u.a. Bäume (z.B. *Palme*), Blumen und Früchte (z.B. *Rose*, *Birne*), Zahlen (z.B. *Vier*) und zu den Neutra gehören u.a. Metalle (z.B. *Silber*) und Sprachen (z.B. *Deutsch*) (Duden 2016: 152 f.; Wegera 1997: 51 f.). Auch im Italienischen sind ähnliche Kategorisierungen vorhanden; während Metalle (z.B. *oro* „Gold“), Bäume (z.B. *melo* „Apfelbaum“) und Berge (z.B. *Cervino* „Matterhorn“) Maskulina sind, sind Früchte (z.B. *pesca* „Pfirsich“), Städte, Inseln und Regionen (z.B. *Milano* „Mailand“, *Sardegna* „Sardinien“, *Toscana* „Toskana“) Feminina (Dardano/Trifone 1995: 173 f.).

7 Zu nennen ist auch das generische Maskulinum, das bis vor wenigen Jahren als inklusive Form für alle Genera verstanden wurde z.B. wie bei *Vertreter* in dem Satz „Das Dokument muss von allen Vertretern unterschrieben werden“, wo mit diesem Wort sowohl Vertreter als auch Vertreterinnen gemeint sind (Vgl. ausführlich Hentschel 2010: 109 f.). In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Studien über Genderisierung mit dem Thema Sexus und Sprache, sowie mit dem generischen Maskulinum befasst, um linguistische Diskriminierungen zu vermeiden. Vgl. ausführlich u.a. Thurmair (2006), Luraghi/Olita (2006); Kotthoff/Nübling (2018).

4. Das grammatische Genus in den Grammatiken: Praktische Anwendungen

Die Zuweisungsregeln scheinen auf einen ersten Blick vorhersagbar zu sein, aber ihre Anwendbarkeit ist nicht immer garantiert; es gibt nämlich zahlreiche Fälle − vor allem im Deutschen, in denen weder morpho-phonologische noch semantische Kriterien helfen, das Genus eines Lexems zu bestimmen. Ausgehend davon, dass das grammatische Genus auch außerhalb der Nominalphrase auf Textebene wirkt, z.B. durch im ganzen Text auftretende Pronominalisierungsketten, kann sich seine Einübung in einer Fremd- bzw. Zweitsprache als Lehr- bzw. Lernproblem darstellen. In Lernergrammatiken wird dieses Thema angegangen und erarbeitet.

Der folgende Absatz beschäftigt sich mit der Darstellung des grammatischen Genus in deutschen und italienischen Lernergrammatiken. Es wurden insgesamt 10 Grammatiken unterschiedlicher Niveaus untersucht, davon 5 deutsche und 5 italienische, die sich an L2-Lernende richten.

Tabelle 3: Untersuchte deutsche pädagogische Grammatiken

Autor	Titel	Niveau
Buschka / Szita	A Grammatik	A1–A2
Reimann	Grundstufen-Grammatik	A1–B1
Buschka/Raven/Szita	C Grammatik	C1–C2
Gottstein-Schramm et al.	Grammatik ganz klar	A1–B1
Dreyer/Schmitt	Die Gelbe aktuell	A2–C1

Tabelle 4: Untersuchte italienische pädagogische Grammatiken

Autor	Titel	Niveau
Nocchi	Grammatica pratica della lingua italiana	A1–B2
Nocchi / Tartaglione	Grammatica avanzata della lingua italiana	B1–C1
Peccianti	Grammatica italiana per stranieri	A1–C1
Latino / Muscolino	Una grammatica italiana per tutti. Regole d’uso, esercizi e chiavi per studenti stranieri	A1–A2
Gatti / Peyronel	Grammatica in contesto. Strutture e temi di italiano per stranieri	A1–B1

Die Analyse der Lernergrammatiken zum Thema Genus erfolgt in drei Stufen (Brambilla/Crestani 2020: 221; Semplici 2011: 331; Weerning 2011): a) zuerst wird die Stellung des Genus im Curriculum beobachtet, d.h. wann und wie das Thema im Lehrplan vorkommt bzw. ob es allein oder zusammen mit

anderen Themen vorgestellt wird; b) dann wird die grammatische Darstellung des Themas untersucht, d.h. wie und mit welchen Kriterien das Genus einem Publikum von Nichtmuttersprachlern beschrieben wird und c) schließlich werden die unterschiedlichen Übungstypen zur Einübung des Genus betrachtet.

a) *Die Stellung des Genus im Curriculum*. In allen untersuchten Grammatiken, sowohl der italienischen als auch der deutschen Sprache, wird das Genus als eines der ersten Themen des Curriculums innerhalb der Wortklasse „Nomen" präsentiert. Auffällig ist dagegen, dass dem Genus in *Die Gelbe aktuell* (Dreyer/Schmitt 2009) kein Raum innerhalb der Grammatik gewidmet wird. Den einzigen Hinweis findet man in einer Fußnote (S. 2): „anders als im Italienischen sind im Deutschen drei Genera vorhanden: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Außerdem sollen sowohl Nomen als auch Artikel und Adjektive nach dem Kasus dekliniert werden"[8]. Dieses Manko könnte darin begründet sein, dass diese Grammatik sich nicht an Anfänger wendet, sondern an Lernende ab einem A2-Niveau.
b) *Die grammatische Darstellung des Genus*. Sowohl in den deutschen als auch in den italienischen Lehrwerken wird das Thema nach einem deduktiven formalistischen Ansatz vorgestellt (Palermo 2009: 127; Diadori/Vignozzi 2011: 38), d.h. zuerst werden die Regeln kurz vorgestellt und danach die Übungen, bei denen diese angewendet werden können.

In den deutschen Grammatiken werden zuerst die Genera präsentiert, z.B. „Jedes Nomen hat ein festes Genus. Man erkennt das Genus am Artikel: der, die, das." (Buschka/Szita 2010: 69) und es wird auch explizit gesagt, dass ein Nomen zusammen mit dem Artikel erlernt werden sollte, z.B. „Lernen Sie das Genus beim Nomen immer mit, denn es gibt nur wenige Regeln" (Gottstein-Schramm et al. 2012: 8). Der Grund dafür, warum Nomina ein bestimmtes Genus tragen ist unbekannt, z.B. „Aber warum ist *der Löffel* maskulin, die Gabel feminin und *das Messer* neutrum? Man weiß es nicht" (Reimann 2010: 92) und daher, um die Lernenden zu verhelfen, werden in den Grammatiken semantische und morphologische Regeln suggeriert.

Fazit: In jeder Grammatik zum Deutschen wird nur eine nicht begründete Liste von morpho-phonologischen und semantischen Kriterien dargeboten und für jede Kategorie werden nur wenige Beispiele erwähnt. Ausnahmen werden nicht in jeder Grammatik explizit präsentiert.

8 Meine Übersetzung.

Die meisten Grammatiken zum Italienischen nennen sowohl morphophonologische als auch semantische Kriterien zur Genuszuweisung. Ein Einzelfall ist *Grammatica in contesto. Strutture e temi di italiano per stranieri* (Gatti/Peyronel 2006), eine Grammatik, die sich zur Genusbestimmung nur auf Suffixe konzentriert. Auch bei den Grammatiken zum Italienischen werden bestimmte semantische Kriterien ausgewählt und mit wenigen Beispielen erklärt. Nur *La grammatica italiana per stranieri* (Peccianti 2007: 42 f.) und *Grammatica avanzata della lingua italiana* (Nocchi/Tartaglione 2016: 138) weisen auf die Strukturen hin, die man zur Bildung bzw. Konversion vom Maskulinum zum Femininum braucht, z.B. das Suffix *-trice* bei *pittore* „Maler" > *pittrice* „Malerin".

c) *Übungstypologien*. Zur Einübung der Genuszuweisung werden in den Grammatiken zum Deutschen und Italienischen folgenden Übungstypologien (Balboni 2007) angeboten:



Abb. 1: Lückentext zur Genuseinübung (Italienisch)

- Lückentexte, wo man den richtigen Artikel in Bezug auf ein einziges Lexem hinzufügen soll (Abbildung 1);
- Zuordnungsaufgaben, wo man Worte mit einem bestimmten Genus nach Gruppen zuordnen muss bzw. das nicht passende Wort aus der Gruppe löschen muss (Abbildung 2).

2) **Finden Sie den richtigen Artikel. Benutzen Sie die Regeln oder das Wörterbuch.**

a) **Lernen und Studieren**

die Schule	... Universität	... Klasse	... Gruppe
... Unterricht	... Seminar	... Vorlesung	... Bibliothek
... Lehrbuch	... Student	... Schülerin	... Nachschlagewerk
... Studium	... Fach	... Lernen	... Mensa
... Kopierer	... Kopie	... Dozent	... Professorin
... Assistent	... Mitschrift	... Semester	... Wohnheim
... Prüfung	... Klausur	... Kurs	... Vorbereitung
... Forschung	... Promotion	... Abschluss	... Arbeit
... Vortrag	... Auftrag	... Aufgabe	... Präsentation

b) **Arbeit**

... Firma	... Büro	... Bleistift	... Unternehmen
... Drucker	... Computer	... Handy	... Dienstwagen
... Kennwort	... Ordner	... Laptop	... Kugelschreiber
... Papier	... Chefin	... Dokument	... Hausmeister
... Protokoll	... Mitarbeiter	... Gespräch	... Besprechung
... Bewerbung	... Stelle	... Gehalt	... Steuererklärung
... Kündigung	... Arbeitszeit	... Verwaltung	... Abrechnung
... Kantine	... Direktor	... Sitzung	... Weiterbildung
... Labor	... Versuch	... Konferenz	... Urlaub

Abb. 2: Lückentext zur Genuseinübung (Deutsch)

– Übungen, die die Manipulation eines Wortes verlangen, z.B. aus einem Adjektiv wie „italienisch“ die Staatsangehörigkeit für Männer und Frauen bilden, d.h. „Italiener“ und „Italienerin“.

5. *Didaktische Implikationen*

Aus den Betrachtungen formaler Kriterien beider Sprachsysteme können mindestens zwei Aspekte hervorgehoben werden: 1) ein unterschiedlicher Gebrauch in beiden Sprachen der genusmarkierten korrespondierenden Einheiten außerhalb der Nominalklammer (prädikative und adverbial gebrauchte Adjektive; Partizip II, Indefinita und Anaphorika); 2) die nur im Deutschen vorhandenen Kasusdeklination. Dies führt dazu, dass italophone Deutschlernende in der Lage sein müssen, die ursprüngliche Form vom Determinator, der das Substantiv begleitet, zu erkennen. Zum Beispiel muss *der* in *der Augen* als alternative Realisierung einer aus dem Nominativ Neutrum Singular *das Auge* ableitete Genusform erkannt werden. Solche Unterschiede in Bezug auf die Systematisierung des Genus in beiden Sprachsystemen können sich in der Unterrichtspraxis auswirken. Aus diesen primären kontrastiven Beobachtungen, geht trotzdem hervor, dass das Genus in den Grammatiken beider Sprachen immer nur im Zusammenhang mit der Kategorie des

Substantivs thematisiert und nur anhand morpho-phonologischen und semantischen Regeln erklärt wird.

Auffällig ist, dass sowohl in den Grammatiken für Anfänger, wie in denen für ein höheres Niveau, das Genus immer mit einem deduktiven formalistischen Ansatz dargestellt wird und keine Vertiefung bzw. keine andere Übungstypologie angeboten wird. Sowohl die Beschreibung als auch die Einübung des grammatischen Genus sind nur auf die inhärente Flexion und auf die Bestimmung der Satzglieder beschränkt und es wird in keinem der Fälle auf die Textreferenz hingewiesen, was zu Schwierigkeiten für die Lernende einer Basis- bzw. Mittelstufe führen könnten.

Das grammatische Genus betrifft nicht nur die Flexion des Substantivs (*das Haus – die Häuser*), sondern auch die Attribution der Nominalgruppe (*das Haus* der schönen Nachbarin), sowie die dazugehörenden Pronominalketten (*Das ist das Haus der schönen Nachbarin*: Es *ist groß und hell und* sie *ist fit und schlank*), was zu Schwierigkeiten für die Lernende einer Basis- bzw. Mittelstufe führen könnte, in dem Maße, wie sie andere funktional-kommunikative Kompetenzen, z.B. dem Leseverstehen, beeinträchtigen (z.B. ist *der* in *der schönen Nachbarin* maskulinum? Auf wen bezieht sich *sie* in *sie ist fit und schlank?*).

Kurz: Um ein effektiveres Textverstehen müssen die Lernenden nicht nur das Genus des Substantivs in ihrer ursprünglichen Form im Nominativ erkennen, sondern auch über die Kasusdeklination von dem Substantiv und seine Attribution, sowie über die Pronominalkongruenz auf Textebene gleichzeitig reflektieren. Es ist keine leichte Aufgabe für die Lernenden, die eine große Menge an grammatischen Informationen verarbeiten müssen, um den Sinn des Textes zu erschließen.

Davon ausgehend, dass ein Manko in der Didaktisierung des grammatischen Genus festzustellen ist, kann man von dem Vergleich formaler Aspekte beider Sprachsysteme zunutze machen, um ein integriertes didaktisches Modell in der grammatischen Beschreibung zu einer effektiveren Genusvermittlung anzubieten.

Eine falsche Genuszuweisung kann auf transphrastischer Ebene zu globalen Verständigungsproblemen führen, wie in den folgenden Beispielen erläutert wird.

(5) a. Ich habe zuerst _____ Roman und dann _____ Fantasy gelesen.
*Ich habe zuerst eine Roman und dann einen Fantasy gelesen.

b. Die hat mir am besten gefallen.
Was hat dir am besten gefallen? [] Roman [] Fantasy

Auch wenn eine nicht korrekte Genuszuweisung tendenziell zu keinem großen Missverständnis führt (5a), wie z.B. **Ich habe zuerst eine Roman und dann einen Fantasy gelesen*, ist es folgenreich, wenn man in einem Text die Funktion des Pronomens auf der syntagmatischen Ebene beobachtet, weil es zu globalen Verständigungsproblemen beim Textverstehen führen kann, wie eine mögliche unkorrekte Antwort auf (5b), z.B. *die Roman hat ihm am besten gefallen.

Die möglichen Schwierigkeiten, auf die Studierende beim Erwerb des Genus in einer Fremd- bzw. Zweitsprache stoßen können, lassen sich teilweise durch einen neuen didaktischen Vorschlag überwinden. Weitere Überlegungen über die Genusindikatoren innerhalb der Textebene können m.E. die Einübung des Genus fördern. Um dieses Ziel zu verfolgen, könnte der Gebrauch von Genusindikatoren bzw. *spie di genere* (Chini 1995: 93) in der didaktischen Praxis hervorgehoben werden, um den Lernenden die Beziehung zwischen dem Bezugselement und den ihm damit verbundenen korrespondierenden Einheiten in dem Text explizit zu zeigen. Damit würden Lerner aufgefordert, nicht nur das entsprechende Genus einem einzigen Wort zuzuweisen, sondern über die Genusindikatoren in einer bestimmten Kasusdeklination zu reflektieren, die dabei helfen können, das Genus zu rekonstruieren.

Tabelle 5: Musterübungen zu den Genusindikatoren

Übung 1	**Bestimmen Sie das Genus von „Gesetz“ anhand der Genusindikatoren!** ___ angeblich ungerechtes Gesetz, ___ eigentlich mehr Jobs schaffen sollte.
Übung 2	**Ist das Wort „Wissenschaft“ Maskulinum? Woran liegt das?** Forschende wissen heute oft bis ins fünfte Lebensjahrzehnt nicht, ob sie auf Dauer in der Wissenschaft bleiben können.

In den vorgeschlagenen Musterübungen (Tabelle 5) lässt sich das Genus Neutrum von dem Lexem *Gesetz* aus der Deklination des Attributadjektivs *ungerecht* erkennen, sowie seine Verwendung im Nominativ in dem Relativsatz, die als Attribut der Nominalphrase zu verstehen ist. In der zweiten Aufgabe können sich Lernenden sowohl auf morphologische Kriterien (d.h. das Suffix *-schaft* bezeichnet Feminina) als auch auf die Rektion beziehen, denn *in* als Wechselpräposition weist ihrer Ergänzung in diesem Fall den Dativ.

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat durch eine kontrastive Perspektive Gemeinsamkeiten und Unterschiede des grammatischen Genus im Deutschen und im Italienischen gezeigt, sowohl auf formaler als auch auf praktischer Ebene. Aus diesen kontrastiven Beobachtungen, die auf der Analyse eines kleinen Korpus von Lernergrammatiken basiert, lässt sich Folgendes schließen: Das grammatische Genus ist ein schwieriges Thema für Lerner, die mit der Grammatik einer Fremdsprache konfrontiert sind. Bei der Didaktisierung des Genus lässt sich sowohl im Deutschen als auch im Italienischen eine mangelnde Vertiefung der theoretischen Beschreibung und eine mangelnde Steigerung des Schwierigkeitsgrads der Übungen in den analysierten Grammatiken feststellen, indem die für das Deutsche meist für ein Auswendiglernen des Artikelwortes zusammen mit dem Nomen plädieren. Das Genus sollte hingegen auch in Bezug auf andere Wortklassen und durch neue Übungstypologien eingeübt werden. Die Genusindikatoren können ein guter Ausgangspunkt sein, um die Lerner über die kontextuelle Flexion reflektieren zu lassen. Das könnte der Verfestigung der grammatischen Strukturen dienen und zur Entwicklung einer grammatischen Metareflexion in einer Fremdsprache beitragen, auch aus kontrastiver Sicht. Solche Metareflexion könnte aber nicht nur in Bezug auf diesen spezifischen Bereich, sondern auch als Verfahren zur Verfestigung rezeptiver Kompetenzen, z.B. beim Leseverstehen, nützlich sein.

Literatur

Balboni, Paolo (2007): *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.

Brinkmann, Henning (1954): Zum grammatischen Geschlecht im Deutschen. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae* B, 84. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemeia, S. 371–428.

Brambilla, Marina/Crestani, Valentina (2020): Il genere nelle denominazioni di persona: grammatiche pedagogiche dell'italiano e del tedesco. *Italiano LinguaDue* 1/2020, S. 210–242.

Chini, Marina (1995): *Genere grammaticale e acquisizione: aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.

Corbett, Greville (1991): *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (1995): *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Milano: Zanichelli.

Diadori, Pierangela/Vignozzi, Letizia (2011). Approcci e metodi per l'insegnamento della L2. In: Diadori, Pierangela/Vignozzi, Letizia (Hrsg): *Insegnare italiano a stranieri*. Perugia: Le Monnier, S. 35–67.

Di Meola, Claudio (2007): Genuszuweisung im Deutschen als globaler und lokaler Strukturierungsfaktor des nominalen Lexikons. *Deutsche Sprache* 35/2007, S. 138–158.

Di Meola, Claudio (2019): Il genere dei sostantivi nelle grammatiche didattiche DaF. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hrsg.): *Le categorie flessive nella didattica del tedesco. Un confronto tra grammatiche* Deutsch als Fremdsprache *internazionali e per italofoni*. Roma: Sapienza Università Editrice, S. 43–60.

Di Meola, Claudio (2014): *La linguistica tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*. Roma: Bulzoni.

Donalies, Elke (2017): *Genus*. In: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: „Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis. DOI: 10.14618/grammatiksystem. Permalink: http://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2263 [04.11.2021].

Donalies, Elke (2018): *Genus und korrespondierende Einheiten*. In: Leibiz-Institut für Deutsche Sprache: „Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis. DOI: 10.14618/grammatiksystem. Permalink: https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2264 [04.11.2021].

Dudenredaktion (2016): *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2004): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Hentschel, Elke (Hrsg.) (2010): *Deutsche Grammatik*. Berlin/New York: De Gruyter.

Heringer, Hans J. (1995): Prinzipien der Genuszuweisung. In: Popp, H. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Iudicium, S. 203–216.

Hoberg, Ursula (2004): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Substantivs*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Hockett, Charles F. (1958): *A course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.

Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte* 93/1984, S. 26–50.

Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.

Kürschner, Sebastian/Nübling, Damaris (2011): The Interaction of Gender and Declension in Germanic Languages. *Folia Linguistica* 45.2/2011, S. 355–388.

Luraghi, Silvia/Olita, Anna (2006): *Linguaggio e genere*. Roma: Carocci.

Palermo, Massimo (2009): Insegnare la lingua, insegnare la grammatica. In: Diadori, Pierangela/Palermo, Massimo/Troncarelli, Donatella (Hrsg.): *Manuale di didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, S. 113–171.

Rosch, Eleanore/Mervis, Carolyne B./Gray, Wayne D./Johnson, David M./Boyes-Braem, Penny (1976): Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology* 8, S. 382–439.

Schwarze, Christoph (1995): *Grammatik der italienischen Sprache*. Tübingen: De Gruyter.

Semplici, Stefania (2011): Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. In: Diadori, Pierangela/Vignozzi, Letizia (Hrsg): *Insegnare italiano a stranieri*. Perugia: Le Monnier, S. 322–341.

Thornton, Anna M. (2006): L'assegnazione del genere. In: Luraghi, Silvia/Olita, Anna (Hrsg.) *Linguaggio e genere*. Roma: Carocci, S. 54–71.

Thurmair, Maria (2006): *Das Mädel und ihr Prinz*. Kongruenz und Texteinbettung bei Genus-Sexus-Divergenz. *Deutsche Sprache* 34/2006, S. 191–220.

Weerning, Marion (2011): Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken? *Linguistik Online* 49.5/2011, S. 23–46.

Wegera, Klaus-Peter (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Iudicium.

Grammatiken

Buschka, Anne/Szita, Silvia (2010). *A Grammatik*. Leipzig: Schubert.

Buscha, Anne/Szita, Szilvia/Raven, Susanne (2012): *C Grammatik*. Leipzig: Schubert.

Dreyer Hilke/Schmitt, Richard (2009): *Grammatica tedesca con esercizi. Die Gelbe aktuell*. Ismaning: Hueber.

Ercolino Elettra/Pellegrino, Anna (2014): *La grammatica semplice. Grammatica semplificata dell'italiano per italiani e stranieri*. Torino: Loescher.

Gottstein-Schramm, Barbara et al. (2012): *Grammatik – Ganz klar! Grammatica con esercizi A1–B1*. Ismaning: Hueber.

Gatti, Fabia/Peyronel, Stella (2006): *Grammatica in contesto. Strutture e temi di italiano per stranieri*. Torino: Loescher.

Nocchi, Susanna (2014): *Grammatica pratica della lingua italiana. Esercizi – test – giochi*. Firenze: Alma Edizioni.

Nocchi, Susanna/Tartaglione, Roberto (2016): *Grammatica avanzata della lingua italiana con esercizi*. Firenze: Alma Edizioni.

Peccianti, Maria C. (1997): *Grammatica italiana per stranieri*. Firenze: Giunti.

Reimann, Monika (2010): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Modalpartikeln als Unterrichtsproblem: Ein Vorschlag für ihre Vermittlung im universitären DaF-Unterricht in Italien

Martina Lemmetti (Pavia)

Abstract: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Problem der Didaktisierung der Modalpartikeln (MPn) des Deutschen. Die MPn finden nicht immer direkte Entsprechungen in anderen Sprachsystemen – insbesondere in den romanischen Sprachen. Dies führt zu Schwierigkeiten im DaF-Unterricht, vor allem mit Lernenden, die eine „partikelarme" Sprache als L1 besitzen. Nach einer Einführung in die Partikelforschung des Deutschen bietet der vorliegende Beitrag eine Darstellung des Phänomens der MPn aus einer kontrastiven Sicht Deutsch/romanischer Sprachen und liefert Überlegungen in Bezug auf die Probleme, die mit der Vermittlung der MPn im DaF-Unterricht verbunden sind. Darauf basierend wird im Beitrag ein Vorschlag für die Didaktisierung der MPn gemacht, der als konkreter Versuch verstanden werden soll, das Phänomen der MPn im universitären Bereich in Italien einzuführen.

Keywords: Partikelforschung, kontrastive Linguistik Deutsch/romanischer Sprachen, DaF-Didaktik, MPn im DaF-Unterricht

1. Einführung

Mit dem Terminus Modalpartikeln (im Folgenden abgekürzt durch MPn) versteht man eine Gruppe von circa 20 Lexemen, die ein typisches Phänomen der deutschen Sprache darstellt. Die MPn gelten oft als eine Besonderheit der gesprochenen Sprache, es handelt sich aber um ein Phänomen, das auch in schriftlichen Texten, die die Mündlichkeit imitieren, zu finden ist (Thurmair 1989: 3–4). Zu der Inventarliste der MPn zählen folgende Lexeme (vgl. Thurmair 1989; Müller 2014; Gutzmann/Turgay 2016; Blühdorn 2019): *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, einfach, etwa, erst, halt, ja, nun, nur, mal, ruhig, schon, vielleicht, überhaupt, wohl.*

Die ersten Grammatiker, die sich mit den Partikeln beschäftigten, betrachteten sie als bedeutungslose und überflüssige Elemente, für welche sie Bezeichnungen wie „Würzwörter" (Thiel 1962: 71) oder „Läuse im Pelz der deutschen Sprache" (Reiners 1944: 340) verwendeten. Das Interesse der deutschen Linguistik für die MPn entwickelte sich mit der sogenannten „kommunikativ-pragmatischen Wende" (Helbig 1988: 14–16). Als erste Arbeiten, die das Phänomen der MPn analysiert und die die wissenschaftliche

Partikelforschung eröffnet haben, sind insbesondere die Dissertationen von Harald Weydt (1969) und von Alexey Krivonosov (1963, veröffentlicht im Jahr 1977) zu betrachten. In einer Anfangsphase wurden MPn als Mittel zum Ausdruck der *Sprechereinstellung* betrachtet (Weydt 1969: 68; Bublitz 1978: 7). Im Folgenden wurde die These entwickelt, dass MPn als grammatische Zeichen dienen können. Nach Diewald/Fischer (1998: 80–85) sind MPn als Verknüpfungselemente mit einer Konnexfunktion zu verstehen. Der grammatische Charakter der MPn besteht in ihrer indexikalischen Funktion: Sie verknüpfen die Äußerung, in der sie vorkommen, mit einem vorherigen Kontext, der für den Sprecher relevant ist. Damit markieren die MPn die Äußerung, in der sie auftreten, als nicht-initial und verknüpfen sie mit einem pragmatischen Prätext[1]. Einer der wichtigsten Aspekte, mit dem sich die MP-Forschung auseinandergesetzt hat, ist die *Homonymie* bzw. *Heterosemie* der MPn. Beide Bezeichnungen deuten darauf hin, dass bestimmte Lexeme unterschiedliche Funktionen aufweisen können. Fast alle Lexeme, die als MPn eingestuft werden, können nämlich – neben der Modalpartikelfunktion – auch in anderen Funktionen verwendet werden. Die unterschiedlichen Verwendungsweisen von Lexemen werden als *Heteroseme* bezeichnet. Als Heteroseme der MPn versteht man Lexeme, die dieselbe morphologische Form wie die jeweiligen MPn aufzeigen, sich aber syntaktisch, prosodisch bzw. semantisch von diesen unterscheiden (Blühdorn 2019: 281 ff.). So z.B. kann das Lexem *denn* als Modalpartikel (1) oder koordinierende Konjunktion (2) vorkommen:

(1) Hast du denn einen Führerschein?
(2) Er kommt nicht zur Arbeit, denn er ist krank. (Beispiele aus Helbig 1988: 106, 110)

Die Heterosemie ist ein Prozess, der mit dem Phänomen des Sprachwandels verbunden ist. Zwischen den unterschiedlichen Heterosemen wird die Funktion als MPn als historisch jünger im Vergleich zu den anderen möglichen Funktionen desselben Worts betrachtet, da sich die MPn-Funktion generell durch Prozesse der Grammatikalisierung und Pragmatisierung entwickelt (vgl. Blühdorn 2019: 280 ff.). Das Phänomen der Heterosemie führt dazu, Eigenschaften hervorzuheben, die es ermöglichen, MPn zu identifizieren und von ihren Heterosemen zu unterscheiden. In der Fachliteratur besteht insgesamt Konsens darüber, welche Eigenschaften zu den MPn gehören. Zu

1 Die Auffassung, dass MPn eine indexikalische und relationale Funktion haben, wird schon in Ickler (1994: 377 ff.) vertreten, der betont, dass MPn mit präsupponierten Bezugspropositionen zu tun haben und dadurch eher mit der natürlichen Logik des Gesprächs verbunden sind. Eine ähnliche Erklärung der Funktion der MPn wird aber auch in Bublitz (1978) formuliert. Genauso wie Ickler und Diewald hatte schon Bublitz erklärt, dass MPn auf nicht ausgedrückte Prämissen verweisen (vgl. Bublitz 1978: 19–21).

den wichtigsten zählen z.B. die folgenden (vgl. Thurmair 1989: 22 ff.; Diewald 2013: 29 ff.; Müller 2014: 9 ff.; Blühdorn 2017: 297 ff., 2019: 275–278):

a) Unakzentuiertheit: MPn tragen in der Regel keinen Akzent. Lexeme, die dieselbe Form wie MPn aufweisen und Akzent tragen, sind daher als Heteroseme zu betrachten (vgl. Thurmair 1989: 22–23):

(3) Wie HEISST du eigentlich? (eigentlich = MP) vs. Wie heißt du EIGENTLICH? (eigentlich = Satzadverb) (Beispiele aus Thurmair 1989: 22);

b) typische Mittelfeldstellung: MPn besetzen typischerweise das Mittelfeld des Satzes (vgl. Thurmair 1989: 25 ff., 2013: 628; Müller 2014: 14–15; Blühdorn 2019: 276 ff.). Innerhalb des Mittelfelds können sie an unterschiedlichen Stellen auftreten:

(4) Susanne hat (ja) gestern (ja) ihrer Tochter (ja) das versprochene Buch (ja) geschenkt. (Beispiel aus Thurmair 1989: 29)

c) Affinität jeder MP mit bestimmten Satzarten: Jede MPn zeigt Affinitäten zu bestimmten Satzarten (vgl. Thurmair 1989: 42 ff., 2013; Kwon 2005: 175 ff.; Müller 2014: 74 ff.). Die MP *denn* kommt z.B. in Fragesätzen vor, während die MP *aber* typisch für Ausrufesätze ist:

(5) Was ist denn das?
(6) Das ist aber schön!

d) Kombinierbarkeit: MPn können miteinander kombiniert werden (vgl. Thurmair 1989: 203 ff.; Müller 2014: 84 ff.), d.h. zwei oder mehr MPn können nacheinander folgen, was eine sogenannte MP-Kombination bildet:

(7) Frag doch ruhig!

Schon diesem kurzen Einblick in die MP-Forschung kann entnommen werden, dass unterschiedliche linguistische Beschreibungen der MPn zur Verfügung stehen. Diese sind oft sehr detailliert dargestellt, finden aber insgesamt eher selten eine direkte Anwendung in der DaF-Didaktik (vgl. auch Thurmair 2010: 4). MPn erweisen sich anscheinend als ein Thema, das nicht allzu einfach didaktisierbar ist, bzw. sich für die Didaktisierung nicht lohnt. Dabei bilden die MPn ein Phänomen, das typisch für die deutsche Sprache ist und in dieser auch quantitativ hochfrequent verwendet wird. Die DaF-Didaktik kann und sollte deswegen nicht von diesem Phänomen absehen. Einige DaF-Studien haben sich damit beschäftigt, Vorschläge für der theoretischen MPn zu erarbeiten. Jedoch scheint es eine Distanz zwischen der theoretischen Beschreibung der MPn und der Praxis ihrer Vermittlung innerhalb des Bereichs Deutsch als Fremdsprache zu geben.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf hin, einen Vorschlag für die Didaktisierung der MPn des Deutschen für italophone Lernende im universitären Bereich darzulegen. Der Vorschlag basiert auf einer Unterrichtserfahrung, die an der Universität Pisa mit den Studierenden des Masterstudiengangs *Linguistica e Traduzione Linguistica e Traduzione – Lingua Tedesca 1 e 2* durchgeführt wurde, organisiert in zwei Modulen, die das Ziel hatten, den Studierenden eine Kerngruppe von MPn zu vermitteln. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Darstellung des Phänomens der MPn aus einer kontrastiven Sicht Deutsch/romanischer Sprachen (Abschnitt 2) wird ein Vorschlag für eine Didaktisierung der MPn gemacht (Abschnitt 3), gefolgt von abschließenden Bemerkungen (Abschnitt 4).

2. *Modalpartikeln aus deutsch-romanisch kontrastiver Sicht*

Aus einem kontrastiven und übersetzungswissenschaftlichen Gesichtspunkt heraus stellen die MPn eine gewisse Herausforderung dar. Einige Sprachen wie die festlandgermanischen Sprachen (Dänisch, Niederländisch, Friesisch, Schwedisch und Luxemburgisch), slavische Sprachen, Griechisch, Kroatisch und Japanisch zeigen ähnliche Erscheinungen wie die deutschen MPn. Andere Sprachen wie das Englische und die romanischen Sprachen zeigen dagegen keine vergleichbare Klasse wie die MPn des Deutschen (vgl. Müller 2014: 5 ff.). Ein solcher Unterschied zwischen Sprachsystemen – insbesondere zwischen dem Deutschen und den romanischen Sprachen – hat zu systematischen Studien mit der Frage geführt, wie solche „partikelarme" Sprachen die Funktion und Bedeutung der deutschen MPn wiedergeben bzw. ausdrücken können. Besonders interessant scheinen an dieser Stelle die Ergebnisse der Untersuchungen von Dalmas (1989) und Beerbom (1992) zu sein, die sich mit dem Vergleich Deutsch-Französisch bzw. Deutsch-Spanisch beschäftigen.

Für das Französische hebt Dalmas (1989: 237) hervor, dass anstelle einer deutschen Modalpartikel Mittel unterschiedlicher Art vorkommen, die zur Wiedergabe ähnlicher Funktionen beitragen. Dies kann anhand von Beispiel (8a) gezeigt werden, bei dem die Bestätigungsfunktion der MP *doch* (Thurmair 1989: 116–117) durch die französische Vergewisserungsfrage *non?* wiedergegeben wird (8b):

(8a) Das wissen Sie doch besser als ich.
(8b) Vous le savez mieux que moi, non? (Dalmas 1989: 236)

Eine ähnliche Beobachtung wird von Beerbom (1992) für das Spanische gemacht. Ihre Untersuchung konzentriert sich auf die Analyse der MPn *ja,*

doch, schon, eben und *halt* und auf ihre Wiedergabe im Spanischen. Für diese MPn identifiziert Beerbom partielle Funktionsäquivalente, die je nach Kontext die Bedeutungen der untersuchten MPn wiedergeben können. Sie kommt dabei jedoch insgesamt zu dem Schluss, dass das Spanische über keine mit den MPn des Deutschen vergleichbare Klasse verfügt. Die identifizierten Äquivalente gelten nach ihrer Darstellung als (Teil)Äquivalente, die nur unter einem funktionalen Gesichtspunkt den deutschen MPn ähneln (Beerbom 1992: 457–463). Auch für diese romanische Sprache kommen Mittel unterschiedlicher Art als Funktionsäquivalente in Frage, wie Beispiel (9a) zu entnehmen ist, bei dem *etwa* auf die Präferenz für eine verneinte Antwort hindeutet (Thurmair 1989: 171; Beerbom 1992: 439) was durch ein epistemisches Futur (*Futuro de probabilidad*) wiedergegeben wird (9b):

(9a) Bist du etwa in einem Nachtlokal gewesen?
(9b) ¿No habrás estado en un local nocturno? (Beerbom 1992: 442)

Der Frage nach der Äquivalenz für die deutschen MPn wird auch im Vergleich mit dem Italienischen nachgegangen. Für einige Lexeme des Italienischen eröffnet sich die Möglichkeit der direkten Entsprechung, wie es z.B. für *nur/ruhig-pure*, *mal-un po', etwa/doch-mica* der Fall sein kann (vgl. Held 1983: 328):

(10a) Machen Sie nur weiter mit ihm!
(10b) Continui pure con lui! (Held 1983: 328)

Wie die meisten Studien zu dem Thema zeigen (vgl. Helling 1983; Masi 1996), werden im Italienischen anstelle einer deutschen MP oft heterogene Mittel verwendet. In Helling (1983: 56–57) werden als Äquivalente der deutschen MPn italienische Ausdrucksmittel wie z.B. Modaladverbien, Modalwörter und Konjunktionen als Gliederungssignale erkannt, wie z.B. die Konjunktion *ma* als Äquivalent der MP *denn* in W-Fragesätzen (Helling 1983: 30 ff.):

(11a) Du, wo kommst du denn her?
(11b) Dì, ma tu da dove vieni? (Helling 1983: 32)

In Masi (1996: 107 ff.) werden für die MP *doch* in sogenannten Rückversicherungsfragen Äquivalente wie das Futur allein oder in Verbindung mit der Lokution *per caso* hervorgehoben:

(12a) Lucy, im Ernst, du bist doch nicht so töricht und bist eifersüchtig auf Polly?
(12b) Lucy, seriamente, non sarai così pazza da essere gelosa di Polly? (Masi 1996: 108)

Ein solcher Unterschied zwischen Sprachsystemen führt zu Schwierigkeiten sowohl in der Übersetzungspraxis als auch im DaF-Unterricht. Der Vergleich mit den romanischen Sprachen hat zur Entwicklung von Studien geführt, die sich mit der Frage beschäftigt haben, wie „partikelarme" Sprachen die Funktion und die Bedeutung der MPn wiedergeben können, was ein wichtiger Aspekt für die Übersetzung darstellt. Aus einer didaktischen DaF-Perspektive kann man sich die Frage stellen, wie MPn im Unterricht thematisiert werden können, vor allem mit Lernenden, die eine „partikelarme" Sprache als L1 besitzen.

3. Modalpartikeln im DaF-Bereich: ein Vorschlag für ihre Didaktisierung

Die MPn sind ein wichtiges Phänomen der deutschen Sprache, das aber im DaF-Unterricht nur wenig oder kaum behandelt wird. Obwohl die DaF-Theorie einige Vorschläge für Didaktisierung der MPn erarbeitet hat, sind in der Praxis des DaF-Unterrichts nur wenige Anwendungen davon zu finden.

Die Lehrwerkanalyse von Pittner (2010) zeigt, dass MPn in Lehrmaterialien selten erscheinen: Sie sind meistens in Dialogpassagen zu finden, ohne dass eine präzise Behandlung des Phänomens angeboten wird (Pittner 2010: 7–8). Dies führt dazu, dass Deutschlernende entweder das Phänomen gar nicht kennen oder dass sie nur eine vage Vorstellung davon erhalten, die es ihnen entsprechend auch nicht oder kaum erlaubt, MPn selbst zu verwenden. Die Vernachlässigung der MPn im DaF-Unterricht führt zu einer fast kompletten Eliminierung des Phänomens in der Lernersprache mit der Folge, dass diese Sprache oft „unnatürlich" klingt. In Klemme (1979: 3) und Beerbom (1992: 48) wird hervorgehoben, dass die Abwesenheit von MPn zum Erwerb eines „untypischen Deutschen" (so Klemme 1979: 3) und zu einer schroffen und unhöflichen Sprache führt. Dies kann die Qualität der Lernersprache beeinflussen und sie kann außerdem bis hin zu Folgen im sozialen Verkehr der Lernenden führen (Ferner 2002: 16).

Unterschiedliche Autorinnen und Autoren haben sich mit der Frage beschäftigt, wie man am besten MPn im Deutschunterricht einsetzen könnte. In den meisten Fällen stimmen die Studien darin überein, dass MPn möglichst von Anfang an im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten, jedoch mit unterschiedlichen Behandlungen in den einzelnen Lernerstufen. So plädieren z.B. Helbig/Kötz (1985: 43–46) für eine glossarische Behandlung der MPn ab der Grundstufe, die dann mit einer graduellen Thematisierung in den späteren Phasen integriert werden sollte. Thurmair (2010) schlägt hingegen eine Vermittlung der MPn durch *Chunks* vor, die als feste Redewendungen gelernt werden. Dies könne vor allem in Verbindung mit Satzarten

(siehe auch Beerbom 1992: 49) erfolgen, zusammen mit Rollenerklärungen (*Träumer/Erzieher*), die den Lernern erlauben, induktiv zur Bildung neuer Sätze mit MPn zu gelangen. Eine Kognitivierung, d.h. eine genaue Erklärung der MP-Bedeutung, sollte erst später stattfinden (Thurmair 2010: 3–9). Die didaktischen Vorschläge von Helbig/Kötz (1985) und Thurmair (2010) bilden Methoden, mit denen DaF-Lernende zum ersten Mal mit dem Phänomen der MPn konfrontiert werden können. Damit würden MPn wie jedes andere Lexem des Deutschen behandelt. Die Einführung in Verbindung mit *Chunks* könne außerdem den Lernenden zu verstehen ermöglichen, in welchen sprachlichen Kontexten eine MP zu benutzen sei.

Die Unterrichtspraxis zeigt aber, dass MPn nur selten ab der Grundstufe behandelt werden[2]. DaF-Lernende werden mit dem Phänomen der MPn erst durch direkte Sprachinteraktion mit Muttersprachler/-innen und Texterfahrung vertraut. Fortgeschrittene Lernende sind sich dessen bewusst, dass MPn ein wichtiges Phänomen des Deutschen darstellen. Sie sind in der Lage, MPn zu erkennen, finden ihre Funktion aber schwer zu begreifen. Sie sind sich meistens über ihre Verwendung nicht sicher und verzichten daher komplett auf sie.

Die didaktische Erfahrung, von der hier berichtet wird, soll als Versuch verstanden werden, die linguistische und metasprachliche Kompetenz fortgeschrittener DaF-Lernenden auszunützen, um das Phänomen der MPn und ihre Funktion theoretisch einzuführen. Die *Chunks*-Vermittlung der MPn (vgl. Thurmair 2010) spielt bei diesem didaktischen Vorschlag eine Rolle, findet aber erst nach der Thematisierung statt und dient dazu, die Funktion der jeweiligen MPn anhand von konkreten Beispielen zu zeigen. Schließlich wird mit dieser Lernergruppe auch die Übersetzungsfähigkeit gebraucht: Anhand von konkreten Beispielen wird den Studierenden gezeigt, wie MPn im Italienischen wiedergegeben werden können, mit dem Ziel, Äquivalenzbeziehungen Deutsch/Italienisch aufzuzeigen. Im Folgenden soll über die Einzelheiten der Unterrichtserfahrung berichtet werden.

Die hier beschriebene Unterrichtserfahrung wurde im Rahmen des Masterstudiengangs *Linguistica e Traduzione – Lingua Tedesca 1 e 2* in Pisa durchgeführt mit dem Ziel, einige MPn des Deutschen (*denn, doch, mal, ja*) einzuführen.

Als Probanden wurden 19 Pisaner Studierende gewählt, alle im Alter von 23–26 Jahren und mit einer laufenden Ausbildung als literarische Übersetzer. Alle Proband/-innen besaßen zur Zeit der Unterrichtserfahrung ein fortgeschrittenes Deutschniveau (zwischen B2 und C1) und viele von ihnen

2 Nach meiner persönlichen Unterrichtserfahrung an der Universität Pisa konnte ich mehrmals feststellen, dass DaF-Lernende nur selten mit dem Thema MPn ab der Grundstufe konfrontiert werden.

hatten auch eine Studien- oder Aufenthaltserfahrung in einem deutschsprachigen Land.

Die Unterrichtserfahrung wurde im Rahmen von zwei aufeinander folgenden Modulen organisiert. Im Folgenden werden diese Module in einer ausführlicheren Weise dargestellt.

Zu Modul 1: Einführung in das Phänomen der MPn. Das erste Modul bestand in einer Vorstellung des Phänomens der MPn mit besonderer Aufmerksamkeit auf die vier untersuchten MPn *denn, doch, ja, mal.* Die Wahl fiel insbesondere auf diese vier MPn, weil diese im Vergleich zu anderen ein hohes Vorkommen in der gesprochenen Sprache aufweisen (Gutzmann/Turgay 2016: 110). Diese MPn kommen außerdem in Satzarten wie Ausrufe- und Fragesätzen vor, die sehr oft in schriftlichen Dialogen von Romanen oder Theaterstücken zu finden sind, mit denen zukünftige Übersetzer/-innen in der Regel konfrontiert werden.

Für jede MP wurde eine kurze Bedeutungsbeschreibung anhand der einschlägigen Literatur angeboten[3]; zu jeder MP wurden Beispiele aus der Fachliteratur und aus literarischen Texten vorgelegt, mit dem Ziel, konkrete Verwendungen der jeweiligen MPn zu zeigen. Diese konkreten Beispiele wurden als Chunks eingeführt, d.h. als prototypische Modelle für weitere spontane Verwendungen der jeweiligen MPn in den jeweiligen Satzarten.

Im Folgenden werden die didaktisierten Beschreibungen der MPn dargestellt:

– *ja*: Der Sprecher glaubt, dass der Sachverhalt richtig und bekannt ist. Wenn das nicht der Fall ist, kann er auch mit *ja* dem Hörer ein neues Wissen unterstellen.
  Vorkommen in Satzarten: Aussagesätze und Ausrufesätze
  Beispiel: *Meine Güte, hier ist ja überhaupt nichts vorbereitet worden!* (Kumpfe 2012)
– *doch*: Verweis auf etwas Bekanntes, aber auch Signal von Korrektur und Überwindung eines Widerspruchs. Der Sprecher signalisiert, dass der Hörer seine bisherigen Annahmen, Erwartungen oder sein Verhalten ändern muss.
  Vorkommen in Satzarten: Aussagesätze, Aufforderungssätze, Ausrufesätze, Wünschsätze und seltener in Fragesätze
  Beispiel: *Er ist doch schon 83!* (Kumpfe 2012)

3 Die Beschreibungen der analysierten MPn stammen in den meisten Fällen aus Thurmair (1989: 103 ff., 110 ff., 163 ff., 184 ff.). Nur für die MP *denn* wurde auch die Beschreibung aus Deppermann (2009: 23 ff.) in Betracht gezogen und zu der Beschreibung von Thurmair (1989) integriert.

– *denn*: signalisiert eine Frage, für die der Sprecher keine geeignete Antwort finden kann und für die Anlass im vorherigen Kontext gibt.
  Vorkommen in Satzarten: Fragesätze
  Beispiel: *Was hast du denn die ganze Zeit getrieben? (*Kumpfe *2012)*
– *mal*: dient zur Abschwächung einer Aufforderung.
  Vorkommen in Satzarten: Aufforderungssätze und Fragesätze
  Beispiel: *Wollen Sie nicht mal öffnen?* (Kumpfe 2012)

Im Anschluss daran sollten die Studierenden die analysierten MPn in einem Theaterstück (*Feine Gesellschaft* von Claudia Kumpfe 2012) identifizieren. Die Diskussion in der Gruppe ergab, dass die Studierenden nach diesem ersten Modul in der Lage waren, MPn besser erkennen zu können und ihre Funktion besser zu verstehen.

Zu Modul 2: Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. In einer zweiten Phase wurden die Studierenden mit dem Problem der Übersetzbarkeit der MPn konfrontiert. Als zukünftige Übersetzer/-innen hatten sie sich oft damit beschäftigt, wie man am besten eine deutsche MP im Italienischen wiedergibt. Auch diese Phase bestand zunächst aus einer ersten theoretischen Einführung, mit der das Problem der Äquivalenz Deutsch/Italienisch in Bezug auf die MPn eingeführt wurde. Dabei wurden unterschiedliche Äquivalenzfälle dargestellt, wie die direkte Äquivalenz (13), in der die deutsche MP durch ein einziges Lexem des Italienischen wiedergegeben wird oder mehrere Äquivalenzen (14–17) durch unterschiedliche Mittel im Italienischen zur Verfügung stehen und schließlich der Typ (18), in der die MP gar nicht übersetzt wird:

(13a) Reden wir einmal im Ernst miteinander! (Held 1983: 323)
(13b) Parliamo un po’ seriamente!
(14a) Wohin soll ich denn sonst? (aus *Der Schattenmann* von R. A. Friedrich)
(14b) E dove dovrei andare?
(15a) Was hast du denn die ganze Zeit getrieben? (Kumpfe 2012)
(15b) Si può sapere cosa hai fatto tutto questo tempo?
(16a) Er ist doch schon 83! (Kumpfe 2012)
(16b) Ma ha già 83 anni!
(17a) Meine Güte, hier ist ja überhaupt nichts vorbereitet worden!
(17b) Mio dio, ma qui non avete ancora preparato nulla!
(18a) Man wagt ja keinem Menschen mehr in die Augen zu sehen. (aus *Der Schattenmann* von R. A. Friedrich)
(18b) Non si osa Ø più guardare le altre persone negli occhi.

Im Kontext des zweiten Moduls wurden die Studierenden zu ihrer Einstellung gegenüber den MPn vor und nach den Modulen befragt. Bei der Umfrage wurden folgende Fragen gestellt:

- Waren Sie vor den Modulen über MPn schon mit dem Phänomen vertraut? Wenn ja, hatten Sie schon MPn in der Mündlichkeit verwendet und welche Kenntnis davon hatten Sie?
- Sind die Inhalte der Module für Sie nützlich gewesen? Fühlen Sie sich jetzt in der Lage, die untersuchten MPn besser im Bereich der Mündlichkeit zu verwenden? Wenn ja, inwiefern? Finden Sie größere Schwierigkeiten in der Verwendung einiger MPn?

Aus den Ergebnissen der Umfrage wurde ersichtlich, dass die Studierenden vor den Modulen nur über eine vage Kenntnis über der MPn verfügten und noch keine systematische Vorstellung des Phänomens hatten. Einige Studierende konnten ausgewählte MPn schon zuvor verwenden, vor allem dank eines Prozesses der Nachahmung von Muttersprachlern.

Nach dem Ablauf der Module erklärten die Studierenden, eine bessere Beherrschung der untersuchten MPn erzielt zu haben, äußerten dabei aber Zweifel in der Verwendung der Partikel *doch*, die in unterschiedlichen Satzarten vorkommen kann. Die Studierenden empfanden außerdem die Anwendung von konkreten Beispielen als ein gut geeignetes Mittel, um die Funktion der MPn zu zeigen und zu verstehen.

Insgesamt hat es sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, das Thema MPn intensiv in mehreren Stufen beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zu behandeln und dass das Phänomen insbesondere im fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb intensiv behandelt werden muss, weil die grammatischen Kompetenzen und die grammatische Bewusstheit zum „funktionalen Rahmen“ der MPn ein komplexes Verstehens- und Anwendungsproblem aufwirft.

4. *Abschließende Bemerkungen*

Die MPn sind ein typisches Phänomen der deutschen Sprache, das nicht immer in der L1 der DaF-Lernenden ein direktes Äquivalent aufweist. Die Unterrichtserfahrung mit den Studierenden des Masterstudiengangs *Linguistica e Traduzione – Lingua Tedesca 1 e 2* der Universität Pisa hat gezeigt, dass das Phänomen der MPn nur wenig im DaF-Unterricht behandelt wird. Eine solche Vernachlässigung führt zu Unsicherheiten in der Verwendung solcher Lexeme auch bei Fortgeschrittenen, die lieber auf MPn verzichten, oder die sie nur dann verwenden, wenn eine Imitierung eines Muttersprachlers vorliegt. Dies zeigt, dass es für die DaF-Didaktik erforderlich wäre, eine didaktische Methode und Materialien zu erarbeiten, die auch eine Vermittlung auf Fortgeschrittene Niveau ermöglichen würde. Dies sollte nicht nur

durch Einsatz von *Chunks* erfolgen, sondern auch mit einer ersten thematischen Präsentation des Phänomens.

Wie schon in der Fachliteratur (vgl. Helbig/Kötz 1985) angemerkt wurde, wäre eine graduelle Einführung der MPn ab der Grundstufe wünschenswert. Sollte das nicht der Fall sein, könnte die Behandlung der MPn auch bei höheren Stufen stattfinden. Die Unterrichtserfahrung in Pisa hat unter diesem Gesichtspunkt gezeigt, dass es auch bei Fortgeschrittenen sinnvoll ist, MPn zu behandeln. Insbesondere die Unterteilung der Module in zwei Phasen hat zur Behandlung und Thematisierung unterschiedlicher Aspekte der MPn geführt.

Die erste Einführung des Phänomens durch eine kurze Beschreibung der Bedeutung und mit der Verbindung mit den jeweiligen Satzarten gibt DaF-Lernenden die Möglichkeit, die Semantik und Funktion der MPn zu verstehen und diese gleichzeitig auch als *Chunks* zu verwenden. Die Verwendung von Beispielen führt Lernende dazu, neue Sätze mit einer ähnlichen Struktur zu bilden, nach einem „Imitierungsprinzip", von dem auch Thurmair (2010) spricht. Die Kontrastierung mit der Muttersprache, in diesem Fall mit dem Italienischen, kann außerdem dabei helfen, schnelle Äquivalenzbeziehungen Deutsch/Italienisch herzustellen. Die Äquivalenzetablierung erfolgt in diesem Sinne fast glossarisch und erlaubt den Studierenden Funktionsäquivalente für die deutschen MP zu etablieren.

Eine solche Behandlung der MPn in zwei Phasen ermöglicht sowohl die metasprachliche als auch die kontrastive Kompetenz der Lernenden und fördert eine rezeptive Fähigkeit, die das Bewusstsein der Lernenden für eine angebrachte Verwendung der MPn verstärken kann.

Literatur

Andreas-Friedrich, Ruth (1972): *Der Schattenmann. Tagebuchaufzeichnungen 1938-1945. Mit einem Nachwort von Klaus Drobisch*. Berlin: Union Verlag.

Beerbom, Christiane (1992): *Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. Eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Blühdorn, Hardarik (2017): Warum können die deutschen Modalpartikeln nicht negiert werden? Syntaktische, semantische und pragmatische Gründe. In: Dąbrowska-Burkhardt, Jarochna/Eichinger, Ludwig/Itakura, Uta (Hrsg.): *Deutsch: lokal – regional – global*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 297–311.

Blühdorn, Hardarik (2019): Modalpartikeln und Akzent im Deutschen. Linguistische Berichte 259, S. 275–318.

Bublitz, Wolfram (1978): *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Dalmas, Martine (1989): Sprechakte vergleichen: ein Beitrag zur deutsch-französischen Partikelforschung. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin/New York: de Gruyter.

Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen. In: Günthner, Susanne/ Bücker, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 23–56.

Diewald, Gabriele (2013): "Same same but different" – Modal particles, discourse markers and the art (and purpose) of categorization. In: Degand, Liesbeth/Cornillie, Bert/Pietrandrea, Paola (Hrsg.): *Discourse Markers and Modal Particles. Categorization and description*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, S. 19–45.

Diewald, Gabriele/Fischer, Kerstin (1998): Zur diskursiven und modalen Funktion der Partikeln *aber, auch, doch* und *ja* in Instruktionsdialogen. *Linguistica*, 38/ 1, S. 75–99.

Gutzmann, Daniel/Turgay, Katharina (2016): Zur Stellung von Modalpartikeln in der gesprochenen Sprache. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation,* 2/2016, S. 97–122.

Ferner, Jürgen (2002): „Das hab ich doch gar nicht gelernt!" Modalpartikeln und DaF-Unterricht – Eine Problemskizze. http://www.facli.unibo.it/ Abgerufen am 5. November 2021.

Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Helbig, Gerhard/Kötz, Werner (1985): *Die Partikeln.* 2. überarb. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Held, Gudrun (1983): „*Kommen Sie doch!* Oder *Venga pure!* – Bemerkungen zu den pragmatischen Partikeln im Deutschen und Italienischen am Beispiel auffordernder Redeakte. In: Dardano, Maurizio/Dressler, Wolfgang U./Held, Gudrun (Hrsg.): *Parallela. Akten des 2. österreichisch-italienisch Linguistentreffens.* Tübingen: Narr Verlag, S. 316–336.

Helling, Christa (1983): *Deutsche Modalpartikeln in Übersetzungsvergleich: Deutsch–Italienisch / Italienisch–Deutsch. Eine kontrastive Microanalyse von Sprechakten*. Trieste: Grafiche Nuova del Bianco, Nr. 12.

Ickler, Theodor (1994): Zur Bedeutung der sogenannten Modalpartikeln. *Sprachwissenschaft* 19, S. 374–404.

Klemme, Hans (1979): *„Ja", „denn", „doch", usw. Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übung für den Unterricht an Ausländer*. München: Goethe-Institut.

Krivonosov, Alexej (1963/1977): *Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle.

Kumpfe, Claudia (2012): Feine Gesellschaft. Komödiantischer Einakter. www.theaterstuecke-online.de. Abgerufen am 10. November 2021.

Kwon, Min-Jae (2005): *Modalpartikeln und Satzmodus. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln*, Dissertation, LMU München.

Masi, Stefania (1996): *Deutsche Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im Italienischen. Äquivalente für* doch, ja, denn, schon *und* wohl. Frankfurt am Main/Bern/Paris/New York: Peter Lang Verlag.
Müller, Sonja (2014): *Modalpartikeln*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
Pittner, Karin (2010): Modalpartikeln in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Hinrichs, Nicole/Limburg, Anika (Hrsg.): *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 171–184.
Reiners, Ludwig (1944): *Deutsche Stilkunst. Ein Lehrwerk deutscher Prosa*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
Thiel, Rudolf (1962): Würzwörter. *Sprachpflege* 4, S. 71–73.
Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
Thurmair, Maria (2010): Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache* 47/1, S. 3–9.
Thurmair, Maria (2013): Satztyp und Modalpartikeln. In: Meibauer, Jörg, Steinbach, Markus and Altmann, Hans (Hrsg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 627–651.
Weydt, Harald (1969): *Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*, Bad Homburg/Berlin: Gehlen.

Das erweiterte Partizip Präsens als Attribut in sprachvergleichender Perspektive: Ein Blick auf das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch

Patrizio Malloggi (Pisa)

Abstract: Das Partizip Präsens als Attribut weist in den Vergleichssprachen Deutsch-Italienisch ein unterschiedliches syntaktisches Verhalten auf. Das Partizipialattribut steht im Deutschen typischerweise vor dem Kopfnomen der Nominalphrase; im Italienischen kommt es meistens nach dem Kopfnomen vor, es kann aber auch vor ihm auftreten. Das Partizipialattribut kann im Deutschen durch unterschiedliche linksdeterminierende Elemente erweitert werden; im Italienischen ist es nur durch ein rechts- bzw. linksdeterminierendes Element erweiterbar. Das unterschiedliche syntaktische Verhalten des Partizip Präsens in attributiver Funktion kann DaF-/DaZ-Lernenden Schwierigkeiten bereiten. In der korpusgestützten sprachvergleichenden Untersuchung soll das Partizip Präsens als Attribut in der Grammatikschreibung der beiden Sprachen kontrastiv betrachtet werden. Es werden Hypothesen für das unterschiedliche syntaktische Verhalten des entsprechenden Sprachphänomens aufgestellt und didaktische Strategien für seine Vermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht geliefert.

Keywords: Partizip Präsens als Attribut, adjazente vs. abgetrennte Stellung, Erweiterung des Partizipialattributs, Rechts- bzw. Linksstellung, DaF-/DaZ-Didaktik

1. Einleitende Bemerkungen

Attribution stellt eine syntaktische Funktion dar, durch die Nomina bzw. Nominalphrasen näher bestimmt und spezifisch modifiziert werden können. Als Nominalphrase bezeichnet man eine syntaktische Einheit, deren Kern bzw. Kopf ein Nomen ist. Typische Nominalphrasen setzen sich in ihrer einfachsten Form aus einem Nomen und einem vorangestellten Artikel zusammen, etwa *der Mensch*. Formal können Nominalphrasen durch eine Reihe von unterschiedlichen Elementen erweitert werden, die sich auf das Kopfnomen beziehen. Solche Elemente werden als Attribute bezeichnet. Zu den unterschiedlichen Realisierungen von Attributen rechnet man im Deutschen Adjektive bzw. Adjektivphrasen (1a), Adverbien (1b), Präpositionalphrasen (1c), Genitivattribute (1d) und Relativsätze (1e) (vgl. etwa Duden 2016: 812–813; Zifonun et al. 1997: 1987–2047; Fandrych/Thurmair 2021: 142–144; Hoffmann 2013: 151–152; Eisenberg 1986: 215–264):

(1) a. der bissige Hund[1] / diese sehr bedenkliche Entwicklung
b. das Haus da vorne
c. die Pflanze auf dem Balkon
d. das Lachen des Schauspielers
e. die Landschaft, die als Filmkulisse diente

Auch Partizipien – Partizip I[2] (2a) und Partizip II (2b) – können attributive Funktion erfüllen (vgl. Fandrych/Thurmair 2021: 132, 146; Weinrich 1993: 535; Engel 1988: 557; Bech 1983[2]):

(2) a. der blühende Baum
b. das angekündigte Buch

Partizipien in dieser attributiven Form werden als Partizipialattribute bezeichnet (Murelli 2017: 1807).

Das Partizip Präsens als Attribut[3] kann auch im Italienischen verwendet werden (vgl. Serianni 2006: 195, 483; Salvi/Vanelli: 2004: 246; Benincà/Cinque 2001: 604–608; Trifone/Palermo 2000: 140; Dardano/Trifone 1995: 225–226):

(3) a. una ragazza sorridente
„ein lächelndes Mädchen"

b. una divertente gita scolastica
„ein unterhaltsamer Schulausflug"

Das Partizip Präsens als Attribut[4] verhält sich in den Vergleichssprachen syntaktisch unterschiedlich. Es steht im Deutschen typischerweise vor dem

1 Um Eindeutigkeit zu erzielen, wird im Artikel durchgehend das Kopfnomen der Nominalphrase grau hinterlegt.

2 Das Partizip Präsens ist morphologisch ein durch Wortbildung entstandenes Adjektiv und wird durch Anhängen von /*-d*/ an den Infinitiv des Verbs gebildet (vgl. Zifonun et al. 1997: 2205).

3 Morphologisch wird das Partizip Präsens im Italienischen durch Anhängen der Suffixe /*-ànt-*/ bzw. /-(*i*)*ènt-*/ an die Stämme von Verben gebildet (vgl. Salvi/Vanelli 2004: 97).

4 Im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags wird auf den Untersuchungsgegenstand durch Bezeichnungen wie Partizip Präsens als Attribut bzw. in attributiver Funktion, adjektivisch gebrauchtes Partizip Präsens oder Partizipialattribut verwiesen.

Kopfnomen der Nominalphrase (pränominale Position bzw. Linksstellung des Partizipialattributs); im Italienischen steht es meistens nach dem Kopfnomen, es kann aber auch vor ihm vorkommen (post- und pränominale Position bzw. Rechts- und Linksstellung). Das Partizipialattribut kann im Deutschen durch unterschiedliche linksdeterminierende Elemente erweitert werden; im Italienischen ist es nur durch ein Element erweiterbar, das rechts- bzw. linksdeterminierend sein kann. Das unterschiedliche syntaktische Verhalten des Partizip Präsens in attributiver Funktion stellt für DaF-/DaZ-Lernende eine besondere Herausforderung dar. Erschwerend kommt hier hinzu, dass DaF-/DaZ-Lehrwerke und Grammatiken, die sich an italophone Lernende richten, das Partizip Präsens als Attribut meist unzureichend thematisieren, insbesondere, da sie auf seine Stellungsvarianten und seine Erweiterungsmöglichkeit gerade im Vergleich mit dem Italienischen L1 nicht eingehen. Dies lässt sich teilweise darin begründen, dass das Partizipialattribut sich wie ein Adjektiv verhält und somit nicht als besonders erklärungsbedürftig angesehen wird. Hinzu kommt die Tatsache, dass im aktiven Sprachgebrauchsbereich der DaF-/DaZ-Lernenden das Partizipialattribut häufig durch zur Verfügung stehende alternative Sprachmittel – z.B. Attributsätze – ersetzt wird.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, eine korpusgestützte[5] sprachvergleichende Untersuchung der syntaktischen Eigenschaften des Partizip Präsens in attributiver Funktion durchzuführen. Die korpusgestützte Untersuchung soll dazu dienen, die Darstellung des Partizip Präsens als Attribut aus der Grammatikschreibung beider Sprachen zu präzisieren, Hypothesen für sein unterschiedliches syntaktisches Verhalten im deutsch-italienischen Vergleich aufzustellen und didaktische Strategien für seine Vermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht zu liefern. Damit möchte die Untersuchung einen Beitrag zur deskriptiven Grammatik des Deutschen und des Italienischen sowie zur vergleichenden Grammatik der beiden Sprachen leisten. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Abschnitt 2 ist der korpusgestützten Untersuchung der syntaktischen Eigenschaften des Partizipialattributs in den Vergleichssprachen gewidmet, mit besonderer Rücksicht auf seine unterschiedlichen Positionsvarianten (2.1) und seine Erweiterungsmöglichkeiten (2.2). Abschnitt 3 enthält eine abschließende Betrachtung des Partizipialattributs

5 Als Datenbasis für das Deutsche dienen Textausschnitte aus der Korpusdatenbank DeReKo (*Das Deutsche Referenzkorpus*) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache-Mannheim. Die Ausschnitte stammen in der Hauptsache aus Zeitungstexten. Hinzu kommen literarische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte. Die Datenbasis für das Italienische besteht aus Textausschnitten aus dem *CORIS*-Corpus der Universität Bologna (*Corpus di Riferimento dell'Italiano Scritto*). Auch diese Ausschnitte stammen in der Hauptsache aus journalistischen Texten. Hinzu kommen literarische und wissenschaftliche Texte.

in sprachvergleichender Perspektive. Aus dem Sprachvergleich ergeben sich Implikationen für den DaF-/DaZ-Unterricht an italophone Lernende, die in Abschnitt 4 dargestellt werden.

2. Korpusgestützte Untersuchung des Partizip Präsens in attributiver Funktion

Das syntaktische Verhalten des Partizip Präsens in attributiver Funktion wird anhand von Korpusdaten untersucht.

2.1 Position

Als pränominales Attribut nimmt das Partizip Präsens in der deutschen Datensammlung zwei Stellungsvarianten[6] ein:

(4) a. Niedrige Zinsen und [die wachsenden Beschäftigungszahlen][7] haben das Vertrauen der Konsumenten gestärkt.[8]
b. Im Garten der Steiners findet man zurzeit [einen blühenden Bambus].
c. [Viele lachende Menschen] wird es geben, wenn die Stadt die Wohnungen behält.
d. [Die entstehende Sandstein-Brücke] wird die nächsten hundert Jahre problemlos überdauern.

Das Partizipialattribut weist in den Beispielsätzen (4a)–(4d) Linksstellung auf und steht unmittelbar vor dem zugehörigen Kopfnomen der Nominalphrase. Die adjazente Position nimmt das Partizipialattribut auch in den

6 Topologisch wird in der Grammatikliteratur des Deutschen generell angenommen, dass das Partizip Präsens als Attribut typischerweise (unmittelbar) vor dem Kopfnomen der Nominalphrase steht. In bestimmten Konstruktionen kann das adjektivisch gebrauchte Partizip Präsens dem Kopfnomen der Nominalphrase folgen, d.h. es kommt nach dem zugehörigen Nomen vor. Das Partizip kommt in solchen Fällen einem attributiven Relativsatz nahe (vgl. etwa Duden 2016: 845–847). Auf das Partizip Präsens als nachgestelltes Attribut wird im vorliegenden Beitrag nicht näher eingegangen.

7 Ab jetzt werden folgende Notationskonventionen verwendet: Die Nominalphrasen in unterschiedlichen syntaktischen Funktionen sind in eckige Klammern eingeschlossen; das Partizipialattribut und die weiteren Attribute unterschiedlicher Typologie sind jeweils durch Unterstreichung bzw. Kursivschrift hervorgehoben.

8 Die angeführten Beispiele stammen aus den zusammengestellten Korpora. Auf Nachweise der Fundstellen wird zu Gunsten der besseren Lesbarkeit verzichtet.

folgenden Korpusbelegen ein, in denen es mit einem attributiven Adjektiv (kursiv markiert) kombiniert auftritt:

(5) a. [Ein *romantischer*, duftender Bauerngarten] voller Farben.
b. Für viele Amerikaner gehört es zur Tradition, in der vorweihnachtlichen Zeit ihr Zuhause mit [den *roten*, blühenden Sternen] zu schmücken.
c. Anschließend konnte [das *große*, *gute*, duftende Kräuterlager] bestaunt werden.
d. Sie führt in ihrer höchsten Reinheit immer die Natur des Hellen mit sich und besitzt [eine *heitere*, *muntere*, reizende Eigenschaft].

In der deutschen Datensammlung sind auch Belege zu verzeichnen, in denen das Partizip Präsens als Attribut nicht unmittelbar vor dem Kopfnomen steht:

(6) a. Der frische Morgenwind frisierte ihnen [die herabhängenden, *grünen* Haare].
b. Ich merkte erst, dass es [die rotblühenden, *langbärtigen* Distelköpfe] waren, die ich den Tag vorher an der Landstraße mit dem Stocke abgeschlagen hatte.
c. Die Ostschweizer Arbeitsgruppe hat zur Kampagne „Halt Gewalt gegen Frauen in Ehe und Partnerschaft" am Donnerstagabend [ein beeindruckendes, *letztes*, *öffentliches* Zeichen] gesetzt.
d. [Die duftenden, *großen*, *frischen*, *orangenen* Mini-Früchte] waren verschwunden.

Beispielsätze (6a)–(6d) zeigen, dass das attributive Adjektiv dem Partizipialattribut voraufgeht, so dass dieses nicht unmittelbar vor dem Nomen auftritt. Das Partizipialattribut liegt in Distanzstellung vom zugehörigen Nomen, wenn mehrere attributive Adjektive vor dem Nomen vorkommen (s. Bsp. 6c und 6d). Die Distanzstellung des Partizipialattributs unterliegt Faktoren, die syntaktisch-semantischer Art sind: Bei der Determination des Kopfnomens tritt das Partizip Präsens in (6a)–(6d) gleichrangig bzw. gereiht mit Adjektiven auf. Morphologisch zeigen sie die gleichen Flexionsmorpheme. Das Partizipialattribut und die attributiven Adjektive sind dann durch Kommasetzung koordinativ verbunden, wobei das Komma – mündlich eine Pause – als Konjunktor wirkt. Sie unterscheiden sich in ihrem Determinationswert für das Kopfnomen nur dadurch, dass die attributiven Adjektive in ihrer Bedeutung noch spezifischer sind als das Partizipialattribut. Hierzu spricht man

von gereihter Abfolge attributiver Adjektive bzw. Partizipien (Zifonun et al. 1997: 1993; Blühdorn/Foschi Albert 2021: 109–150; Weinrich 1993: 522–523).

Distanzstellung des Partizipialattributs liegt weiterhin in den folgenden Korpusbelegen vor:

(7) a. Damit könnten tief liegende Krebstumore mit einem Teilchenstrahl zielgenau bestrahlt werden, ohne [das umliegende *gesunde* Gewebe] zu schädigen.

b. Nicht mit sich reden lassen die Kontrolleure auch, wenn [fließendes *kaltes* und *warmes* Wasser] für das Personal fehlt.

c. Der schöne Knabe schwebte wie [eine reizende *ungewisse* Erscheinung] vor seiner Einbildungskraft.

d. Schönes, warmes Täfer, schwere Holztische, ein Ofen mit [glänzenden *grünen* Kacheln].

Das Partizip Präsens und die Adjektive in attributiver Funktion sind nicht durch Kommasetzung miteinander verbunden. Bei (7a)–(7d) liegt eine gestufte Reihenfolge der vorkommenden Attribute vor, weil das Partizipialattribut und die attributiven Adjektive das zugehörige Kopfnomen nicht gleichrangig determinieren, sondern in ein abgestuftes Determinationsverhältnis zu ihm treten. Was beispielsweise (7a) angeht, steht das attributive Adjektiv *gesunde* dem Nomen *Gewebe* am nächsten, unmittelbar voraufgehend; es geht dabei mit dem Nomen die engste Determinationsverbindung ein. Das Partizipialattribut *umliegende* bezieht sich nun nicht, wie es in einer Reihung der Fall wäre, gleichrangig auf das Kopfnomen, sondern auf die ganze Nominalgruppe *gesunde Gewebe*. Dies stellt somit eine zweite Stufe der Determination dar (Weinrich 1993: 525).

Dieselben semantisch-syntaktischen Faktoren sind für die distanzierte Stellung des Partizipialattributs zuständig, auch wenn es durch linksdeterminierende Elemente erweitert wird:

(8) a. Als nach dem Zweiten Weltkrieg der Altrhein [ein [(langsam) fließendes, [*sauberes* Gewässer]]][9] war, konnte man kaum das Wasser sehen.

b. Ein zusätzlicher Gruppenraum nutzt [das [(nach Osten) abfallende, [*kurvige* Terrain]]] aus.

c. [Der [(aus dieser Transaktion) entstehende [*außerordentliche* Finanzertrag]]] sei noch nicht in die Zahlen der Erfolgsrechnung bis Ende April dieses Jahres eingeflossen.

9 Die linksdeterminierenden Elemente des Partizipialattributs (unterstrichen) sind in runde Klammern gesetzt.

d. Probislaw gilt als Stammvater [der [(bis 1918) regierenden [*mecklenburgischen* Fürstenhäuser]]].

Das Partizipialattribut wird durch ein Adjektiv in adverbialer Funktion in (8a) und durch eine Präpositionalphrase in (8b) bis (8d) erweitert. In den Korpusbelegen (8a)–(8b) stehen das erweiterte Partizipialattribut und das attributive Adjektiv in einer gereihten Abfolge, in den Korpusbelegen (8c)–(8d) hingegen in einer gestuften Abfolge zueinander. Dabei steht das erweiterte Partizipialattribut weiter links im Mittelfeld der Nominalphrase – das heißt in Distanzstellung vom zugehörigen Nomen.

Hinsichtlich der Position des Partizipialattributs in (6)–(8) stelle ich die Hypothese auf, dass das Partizipialattribut durch das Wortbildungssuffix -*end* morphologisch als „schwer" empfunden wird. Es neigt demzufolge dazu, weiter links im Mittelfeld der Nominalphrase – in Distanzstellung vom zugehörigen Kopfnomen – vorzukommen.

Das Partizip Präsens als Attribut nimmt in der Datensammlung des Italienischen zwei Stellungsvarianten ein:

(9) a. Mi sono stati riferiti [aneddoti divertenti].
„Mir wurden lustige Anekdoten erzählt"

b. [Il cartello indicante (il divieto di sosta)] è blu e rosso.
„Das ein Halteverbot anzeigende Schild ist blau und rot"

c. In [tre divertenti tabelle] scoprirete come cambiano i gusti, i sogni e i pensieri degli uomini e delle donne fra i 10 e i 60 anni.
„In drei unterhaltsamen Tabellen erfahren Sie, wie sich die Vorlieben, Träume und Gedanken von Männern und Frauen zwischen 10 und 60 Jahren verändern"

d. Offerta di settembre per [una rilassante vacanza] in hotel a Rimini.
„September-Angebot für einen erholsamen Urlaub in einem Hotel in Rimini"

Das Partizip Präsens als Attribut kann rechts (s. Bsp. 9a–9b) bzw. links (s. Bsp. 9c–9d) an das Kopfnomen der Nominalphrase angefügt werden[10]. Rechts- bzw. Linksstellung kennzeichnet das Partizipialattribut, wenn es

10 Sehr viele auf dem Partizip Präsens beruhende Formen sind lexikalisiert, als Nomina (z.B. *amante* „Geliebte(r)") oder als Adjektive (z.B. *piccante* „scharf"). Nur transitive Verben erscheinen als echte Präsens-Partizipien. Nach Benincà/Cinque liegt Rechts- bzw. Linksstellung vor, wenn das Partizipialattribut als lexikalisiertes Adjektiv verwendet wird. Nur Rechtsstellung weist das Partizipialattribut auf, wenn es die syntaktischen

auch zusammen mit attributiven Adjektiven zur Erweiterung des zugehörigen Kopfnomens vorkommt. Anzumerken ist aber, dass die Rechtsstellung hierfür typischer ist:

(10) a. Quest'ultima si manifestava specialmente ne[l modo *buffo* e commovente] con cui cantava la meravigliosa canzone popolare.

„Letzteres manifestierte sich vor allem in der lustigen und rührenden Weise, in der er das wunderschöne Volkslied sang"

b. Davanti a tutti incedeva un uomo dal[lo sguardo *simpatico* e penetrante].

„Vor ihnen allen ging ein Mann mit einem einfühlsamen und durchdringenden Blick"

c. [Un musical *noioso*, *lugubre*, angosciante].

„Ein langweiliges, schwermütiges, bedrückendes Musical"

d. [Un suono *acuto*, *prolungato* e penetrante].

„Ein scharfes, lange anhaltendes und durchdringendes Geräusch"

Das Partizipialattribut und die attributiven Adjektive stehen in (10a)–(10d) nebeneinander und werden durch die koordinierende Konjunktion *e* („und") oder durch Kommasetzung voneinander getrennt. Dabei tendiert das Partizipialattribut dazu, die letzte Stelle in der attributiven Abfolge zu besetzen; es steht also vom Kopfnomen abgetrennt. Die distanzierte Stellung des Partizipialattributs unterliegt textpragmatischen Faktoren, nach denen das Partizipialattribut dazu tendiert, ganz rechts in der nominalen Konstituente vorzukommen. In solchen Fällen trägt das Partizipialattribut das kommunikative Gewicht der Äußerung. Die Hypothese hierzu ist, dass das Partizipialattribut aufgrund seiner unterschiedlichen Wortbildungssuffixe als morphologisch „schweres" Wort die Tendenz hat, die letzte Stelle in der nominalen Konstituente zu besetzen. Das Partizipialattribut weist des Weiteren Rechtsstellung auf und steht in distanzierter Position, wenn das Kopfnomen durch eine Präpositionalphrase als postnominales Attribut (kursiv markiert) spezifiziert wird:

(11) All'interno si può ammirare [una statua *in legno* raffigurante (il santo Cristo crocifisso)].

„Im Inneren kann man eine Holzstatue des gekreuzigten Christus besichtigen"

Eigenschaften des zugrundeliegenden Verbs beibehalten hat (vgl. Benincà/Cinque 2001: 604–608; Schwarze 1995: 203–204).

Das Partizipialattribut steht immer rechts, in Distanzstellung vom zugehörigen Nomen, wenn es durch ein Adverb spezifiziert wird:

(12) a. [Una sorridente ragazza].
„Ein lächelndes Mädchen“
b. [Una ragazza (molto) sorridente].
„Ein fröhlich lächelndes Mädchen“
c. [Una divertente vacanza].
„Ein unterhaltsamer Urlaub“
d. [Una vacanza (troppo) divertente].
„Ein ungemein unterhaltsamer Urlaub“

Die distanzierte Stellung des Partizipialattributs unterliegt des Weiteren in (11)–(12) syntaktischen und morphologischen Faktoren.

Bei Linksstellung kann das Partizipialattribut eine adjazente (Bsp. 13a/b) bzw. distanzierte Stellung (Bsp. 13c/d) in Bezug auf das zugehörige Kopfnomen einnehmen:

(13) a. Il sindaco Francesco Rutelli si concederà [*lunghe* e rilassanti dormite].
„Bürgermeister Francesco Rutelli wird lange und erholsame Nickerchen genießen“
b. Sono convinta che tra gli effetti di [questo *sanguinoso* e angosciante clima di guerra] ci sia l’avvelenamento continuo e inesorabile della nostra quotidiana capacità di ascolto.
„Ich bin überzeugt davon, dass eine der Auswirkungen dieses blutigen und erschütternden Kriegsklimas die kontinuierliche und unaufhaltsame Zerstörung unserer Fähigkeit zuzuhören ist“
c. Marley era [un divertente, *immenso* scocciatore].
„Marley war eine unterhaltsame, unübertreffliche Nervensäge“
d. Goditi [una rilassante e *piacevole* vacanza] a Playa del Carmen, in Messico!
„Genieße einen entspannten und angenehmen Urlaub in Playa del Carmen, Mexiko!“

Die unterschiedlichen Stellungsvarianten des Partizipialattributs sind in (13a)–(13d) durch syntaktisch-semantische Faktoren bedingt; die adjazente Position liegt insbesondere in den Fällen vor, in denen das Partizipialattribut einen höheren Determinationswert für das Kopfnomen hat als die attributiven Adjektive.

2.2 Erweiterungsmöglichkeit

Das Partizip Präsens in attributiver Funktion wird im Deutschen sehr häufig nicht allein, sondern durch zusätzliche ebenfalls linksdeterminierende Elemente (in runde Klammern eingeschlossen) ausgebaut verwendet. Die deutsche Datensammlung bestätigt die aus der gängigen Grammatikschreibung gewonnene Darstellung des Partizipialattributs:

(14) a. Es ist [ein (äußerst) erschöpfender Weg].
b. Nur durch solch tiefes Anschauungsleben, dass nicht nur die Tiere und Pflanzen, sondern auch [(ganz leblos) scheinende Gegenstände] sprechen und handeln.
c. Diese tragen [*dunkle*, gewöhnlich *stahlblaue*, *weite*, (bis über den Bauch) herabhängende Jacken].

Das Partizip Präsens bildet mit seinen Erweiterungen eine (adjektivisch verwendete) Partizipialphrase, weil das Partizip selbst der Kopf der Phrase ist. Beispielsätze (14a)–(14c) zeigen, dass das Partizipialattribut mit Ausdrücken unterschiedlicher Typologie erweitert wird. Hierbei handelt es sich jeweils um ein Adverb in (14a), eine Adverbphrase in (14b), eine Präpositionalphrase in (14c). Die Funktion der linkserweiternden Elemente besteht darin, Zusatzinformationen in das attributive Partizip einzulagern, so dass das Kopfnomen bezüglich bestimmter Eigenschaften oder Bewertungen näher charakterisiert wird (Puato 2021: 56–58). Die Erweiterungen des Partizipialattributs können, wie aus dem Korpus ersichtlich, syntaktisch auch noch komplexer sein:

(15) a. [Die (üblicherweise) (recht bald) auftretende Gewitterneigung] lässt vorläufig auf sich warten.
b. [Der (nach Norden) (stark) abfallende Hügel] thront über dem Thurtal.
c. [Das (auf seinen ausgedehnten Tourneen) (fast alljährlich) (auch in Rorschach) auftretende *Heidelberger* Kammerorchester] wartete am Dienstagabend im Musiksaal des Seminars Mariaberg mit einem ganz der Barockmusik gewidmeten Konzert auf.
d. [Die (oft) (zuhause) (vor dem Fernseher) (Fertiggerichte) essenden Kinder] sollen in ihrer Freizeit mehr Sport treiben.

Ein Adverb und eine Adverbphrase erweitern das Präsenspartizip in (15a) und fungieren dabei als Adverbialia, die die vom Partizip Präsens *auftretende* ausgedrückte Handlung in Hinblick auf die Zeit und Art und Weise spezifizieren. Das Partizip *abfallende* in (15b) wird durch die Präpositionalphrase *nach Norden* als (Orts)-Ergänzung ausgebaut, während das Adverb

stark die Funktion als Angabe der Art und Weise erfüllt. In (15c) fungieren zwei linksdeterminierende Elemente des Partizipialattributs als Adverbialia. Hierbei handelt es sich um die Präpositionalphrase *auf seinen ausgedehnten Tourneen*, durch welche die vom Partizip *auftretende* ausgedrückte Handlung in Hinblick auf Zeit spezifiziert wird, verbunden mit der temporalen Adverbphrase *fast alljährlich*. Die Präpositionalphrase *auch in Rorschach* fungiert hingegen als Ortsergänzung. Das Partizipialattribut wird durch linksdeterminierende Elemente mit unterschiedlicher Funktion in Beispielsatz (15d) erweitert, unter denen die Nominalphrase *Fertiggerichte* als Ergänzung fungiert. Sie erfüllt die Funktion als direktes Objekt des Partizips *essend*. Die weiteren linksdeterminierenden Elemente erfüllen die Funktion als Angabe und spezifizieren die vom Partizip ausgedrückte Handlung in Hinblick auf Zeit und Ort.

In der italienischen Datensammlung wird das Partizipialattribut nur durch ein rechts- (Bsp. 16a–16b) bzw. linksdeterminierendes Element (Bsp. 16c–16d) erweitert:

(16) a. Giunti al[la *grande* arcata sovrastante (i battenti bronzei)] le fece cenno di precederlo.

„Als sie den großen Torbogen über den Bronzetüren erreichten, gab er ihr ein Zeichen, ihm vorauszugehen“

b. [Un deputato rappresentante (il popolo italiano)].

„Ein Abgeordneter, der das italienische Volk vertritt“

c. L’autrice di [questo libro (molto) stimolante] fa chiaramente capire che a lei spetta fare una diagnosi e proporre una terapia.

„Die Autorin dieses sehr inspirierenden Buches macht deutlich, dass es ihr obliegt, eine Diagnose zu stellen und eine Therapie vorzuschlagen“

d. Cosa c’è di meglio che vedere la tua firma sotto [un titolo (tremendamente) provocante]?

„Was könnte besser sein, als deine Unterschrift unter einem äußerst provokanten Titel zu sehen?“

Das determinierende Element kann eine Nominalphrase, die die Funktion als direktes Objekt des Partizip Präsens erfüllt (16a–16b), oder ein Adverb (16c–16d) sein. In Abschnitt 3 werden die aus der Korpusuntersuchung gewonnenen Erkenntnisse über das syntaktische Verhalten des Partizipialattributs in den Vergleichssprachen überblickshalber zusammengefasst.

3. Sprachvergleich

Die Korpusuntersuchung zeigt die Unterschiede auf, die mit (i) der Position und (ii) der Erweiterungsmöglichkeit des Partizipialattributs eng verbunden sind. Darüber gebe ich hier einen abschließenden Überblick.

(i) Zur Position: Das Partizip Präsens als Attribut weist im Deutschen Voranstellung auf, d.h. es wird typischerweise links an das Kopfnomen der Nominalphrase angefügt; dabei stimmt das Partizip Präsens mit dem Kopfnomen in Kasus, Genus und Numerus überein. Wird das Partizip Präsens mit attributiven Adjektiven in der Nominalphrase kombiniert, so nimmt es zwei mögliche Abfolgevarianten ein: Es kann dem Kopfnomen am nächsten – unmittelbar voraufgehend – oder abgetrennt, in Distanzstellung vom zugehörigen Nomen stehen. Bei Distanzstellung gehen attributive Adjektive dem Partizipialattribut voran. Die adjazente bzw. distanzierte Stellung des Partizipialattributs ist durch semantisch-syntaktische Faktoren, wie Reihung oder Stufung, bedingt, wobei für die distanzierte Position auch das stilistische Prinzip ansteigender morphologischer Komplexität eine wichtige Rolle spielt.
Das Partizip Präsens weist im Italienischen eine „scheinbare" Stellungsfreiheit in Hinblick auf das Kopfnomen in der Nominalphrase auf; hierbei spielen pragmatische, syntaktische und morphologische Faktoren eine Rolle. Das Partizipialattribut steht typischerweise rechts, kann aber auch links an das Kopfnomen der Nominalphrase angefügt werden. Rechts- bzw. Linksstellung kennzeichnet das Partizipialattribut, auch wenn es zusammen mit attributiven Adjektiven kombiniert vorkommt, wobei Rechtsstellung typischer ist. Bei Rechtsstellung tendiert das Partizipialattribut dazu, in abgetrennter Position vom Kopfnomen in der Nominalphrase vorzukommen. Bei Linksstellung nimmt das Partizipialattribut eine adjazente bzw. distanzierte Stellung in Hinblick auf das Kopfnomen ein. Beide Stellungsvarianten sind durch syntaktisch-semantische Faktoren bedingt, die mit dem Determinationswert des Partizipialattributs eng verbunden sind.

(ii) Zur Erweiterungsmöglichkeit: Das Partizip Präsens als Attribut ist im Deutschen durch linksdeterminierende Elemente besonders expansionsfreudig. Erweitert werden kann beispielsweise mit Adverb-, Nominal- oder Präpositionalphrasen, die als adverbiale Bestimmung bzw. Ergänzung zum Partizip Präsens fungieren. Die Stellungsfolge der Erweiterung ist rückwärts orientiert [←], d.h. von rechts – Kopf – nach links. Damit verbunden ist auch die Rektionsrichtung des zugrundeliegenden Verbs, die ebenfalls nach links orientiert ist.

Das Partizip Präsens ist im Italienischen durch nur ein Element erweiterbar, das links- bzw. rechtsdeterminierend sein kann. Die Stellungsfolge der Erweiterung ist rückwärts [←] (bei Adverberweiterung), d.h. von rechts – Kopf – nach links, bzw. vorwärts [→] (bei Nominalergänzung), d.h. von links – Kopf – nach rechts, orientiert. Die Rektionsrichtung des zugrundeliegenden Verbs ist nach rechts orientiert.

Aus der sprachvergleichenden Untersuchung ergeben sich didaktische Strategien für die Vermittlung des (erweiterten) Partizip Präsens als Attribut im DaF-/DaZ-Unterricht, wie im abschließenden Abschnitt 4 ausblickartig dargestellt wird.

4. DaF-/DaZ-didaktische Implikationen

In Hinblick auf die im vorliegenden Aufsatz in den Vordergrund gerückten sprachvergleichenden Unterschiede können für die Vermittlung des Partizipialattributs im Unterricht einige Überlegungen hilfreich sein, die vor allem (aber nicht nur) italophone DaF-/DaZ-Lernende im Blickwinkel haben. Zur Behandlung der syntaktischen Eigenschaften des Partizip Präsens als Attribut sollte zuvorderst eine Unterscheidung zwischen DaF-/DaZ-Unterricht auf Anfänger- bzw. Fortgeschrittenen-Niveau vorgenommen werden. Was das Anfänger-Niveau betrifft, können Partizipialattribute unter Hinweis auf ihre unterschiedlichen Stellungsvarianten in der attributiven Abfolge eingeführt werden, wobei sich kontrastiv ausgerichtete Reflexionen (Deutsch-Italienisch) als besonders lerneffektiv erweisen.

Auf Fortgeschrittenen-Niveau dagegen ist es lohnenswert, die syntaktische Komplexität erweiterter Partizipialattribute in den Mittelpunkt zu stellen. Das Prinzip der Nominalklammer und ihre typische Struktur kann hier hervorgehoben werden: Klammeröffnendes Element ist ein Artikelwort (auch als Determinator bezeichnet). Das kann der bestimmte Artikel *der*/*das*/*die* oder der unbestimmte Artikel *ein*(*e*) sein, aber auch ein Demonstrativum wie *dieser* oder *jener*, ein Possessivum wie *mein*, *dein* usw. oder ein quantifizierender Ausdruck wie *jeder*, *alle*, *beide*, *kein*(*e*), *einige*, *mehrere*, *zwei*, *drei*, *etliche* usw. Klammerschließendes Element ist das Substantiv (Nomen), das durch die Großschreibung ohne Schwierigkeit identifiziert werden kann (vgl. etwa Blühdorn/Foschi Albert 2012: 44). Auch bei komplexen Nominalgruppen ist die aus Determinator und Nomen bestehende Klammerstruktur in der Regel leicht zu erkennen, auch wenn (erweiterte) Partizipialattribute im Mittelfeld der Nominalklammer vorkommen, wie in (17):

(17) Die (stündlich) (Konstanz mit der Insel Mainau) verbindenden Bodenseedampfer werden heute wegen Sturmwarnung nicht fahren[11].

(Erweiterte) Partizipialattribute stehen links vom Kopfnomen der Nominalklammer und kongruieren mit ihm. Um die Lernenden für die produktive Erarbeitung von komplex erweiterten Präsenspartizipien zu sensibilisieren, sind Übungen a) zur Erkennung der Struktur der Nominalklammer und b) zum Nachvollzug der einzelnen linksstehenden Elemente besonders angemessen, wie Beispiel (18) illustriert:

(18) a. [Die Schulfreunde, die spielen] > [Die spielend*en* Schulfreunde]
b. [Die *wo?* ______ spielend*en* Schulfreunde] > [Die (im Stadtpark) spielend*en* Schulfreunde]
c. [Die *wie?* ______ (im Stadtpark) spielend*en* Schulfreunde] > [Die (vergnügt) (im Stadtpark) spielend*en* Schulfreunde]
d. [Die *wann?* ______ (vergnügt) (im Stadtpark) spielend*en* Schulfreunde] > [Die (gerade jetzt) (vergnügt) (im Stadtpark) spielend*en* Schulfreunde]

Durch solche Übungen werden Lernende in die Lage versetzt, über die Erweiterungsmöglichkeit des Partizipialattributs als Aufbauprozess zu reflektieren, der auch Stellenfolge, Struktur und Grenze der einzelnen linksdeterminierenden Elemente miteinbezieht. Übungen wie in (18) sind ferner gut dafür geeignet, DaF-/DaZ-Lernende auf die Kongruenz zwischen Partizip Präsens in attributiver Funktion und Kopfnomen in den Merkmalen Genus, Numerus und Kasus (kursiv markiert) aufmerksam zu machen.

Für Lernende – sowohl auf Anfänger- als auch auf Fortgeschrittenen-Niveau – stellt sich schließlich die Frage, wie der Beginn eines erweiterten Partizipialattributs erkannt werden kann, bevor man die Struktur vom Kopfsubstantiv ausgehend schrittweise rekonstruiert (Puato 2021: 66). In diesem Zusammenhang erscheint die bewusste Reflexion über bestimmte Wortfolgen hilfreich, wie die folgenden Beispiele zeigen:[12]

a) Artikel + Artikel: Zwei Artikel kommen in Beispiel (19a) hintereinander vor. Da zwei Artikel nicht zusammengehören können, kann man hierzu

11 Der Determinator und das Kopfnomen der Nominalphrase sind in Beispielsatz (17) grau hinterlegt, um beide Grenzen, d.h. das klammeröffnende und das klammerschließende Element, der Nominalphrase hervorzuheben.

12 Die untersuchten Wortfolgen sind in den Beispielen (19)–(21) durch Kursivschrift hervorgehoben.

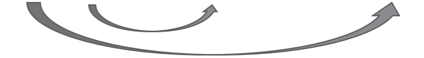
feststellen, dass der erste bestimmte Artikel das klammeröffnende Element der Nominalphrase ist, während der zweite bestimmte Artikel sich mit dem Nomen *Geige* verbindet; die Nominalphrase *die Geige* stellt ihrerseits, wie in (19b) signalisiert, die linksdeterminierende Erweiterung des Partizipialattributs *spielende* dar:

(19) a. *die die* Geige spielende Musikerin
b. *die* {(*die* Geige) spielende} Musikerin



b) Artikel + Präposition: In Beispiel (20a) folgen ein Artikel und eine Präposition unmittelbar aufeinander. Vorausgesetzt, dass eine Präposition in syntaktischer Hinsicht stets eine Ergänzung verlangt, die in der Regel eine Nominalphrase ist, kann man hierzu schlussfolgern, dass der bestimmte Artikel das klammeröffnende Element der Nominalphrase ist und die Präposition als Kopf der folgenden Nominalphrase fungiert; die Präpositionalphrase ist ihrerseits linksdeterminierendes Element des Partizipialattributs *spielenden*, wie Beispiel (20b) verdeutlicht:

(20) a. *die auf* dem Schulhof spielenden Schulfreunde
b. *die* {(*auf* dem Schulhof) spielenden} Schulfreunde



c) Artikel + Adverb: Ein Artikel und ein Adverb stehen in Beispiel (21a) in direkter Aufeinanderfolge. Da ein Artikel und ein Adverb nicht zusammengehören können, kann man hierzu feststellen, dass der bestimmte Artikel das klammeröffnende Element der Nominalphrase ist, das Adverb dagegen das linksdeterminierende Element des Partizipialattributs *spielenden*, wie in (21b) verdeutlicht:

(21) a. *die jetzt* spielenden Schulfreunde
b. *die* {(*jetzt*) spielenden} Schulfreunde



Aus den in diesem Abschnitt präsentierten didaktischen Überlegungen ergeben sich Anregungen, die die Grundlage für die Darstellung des (erweiterten) Partizip Präsens als Attribut in Grammatiken und Lehrwerken bilden können.

Literatur

Bech, Gunnar (1955/57) [1983²]: *Studien über das deutsche Verbum infinitum*. Tübingen: Niemeyer.

Benincà, Paolo/Guglielmo Cinque (2001): *Participio presente*. In: Renzi, Lorenzo/Salvi, Giampaolo/Cardinaletti, Anna (Hrsg.): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*. Bologna: Il Mulino, S. 604–608.

Blühdorn, Hardarik/Foschi Albert, Marina (2021): *Adjektive in der Nominalgruppe: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. In: Fandrych, Christian/Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/ Thurmair, Maria (Hrsg.): *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt.

Blühdorn, Hardarik/Foschi Albert, Marina (2012): *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.

Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (1995): *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*. 3. Auflage. Milano: Zanichelli.

Duden (2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Band 4. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (1986): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.

Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2021): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.

Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.

Murelli, Adriano (2017): *Partizipialattribute*. In: Gunkel, Lutz/Murelli, Adriano/Schlotthauer, Susan/ Wiese, Bernd/Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich*. *Das Nominal*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1807–1838.

Puato, Daniela (2021): *Attribut: Erweiterte Partizipialattribute*. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hrsg.): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin: Peter Lang, S. 55–70.

Salvi, Giampaolo/Vanelli, Laura (2004): *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.

Schwarze, Christoph (1995): *Grammatik der italienischen Sprache*. 2. verbesserte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Serianni, Luca (2006): *Grammatica Italiana*. *Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di Alberto Castelvecchi. Novara: UTET.
Trifone, Pietro/Palermo, Massimo (2000): *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli.
Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair/Eva Breindl/Eva-Maria Willkop. Mannheim et al.: Dudenverlag.
Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.

Eine kontrastive Studie der Diskursmarkernutzung im DaF- und EFL-Kontext

José Javier Martos Ramos (Sevilla)

Abstract: In diesem Beitrag wird auf die Lage der Diskursmarkerforschung in DaF- und EFL-Kontexten eingegangen. Trotz der vielen Beschreibungen der Diskursmarker in der L1 im Bereich der Syntax, Semantik und Pragmatik mangelt es an Studien über den Erwerb von Diskursmarkern durch Nicht-Muttersprachler. Ein Desiderat stellt dabei insbesondere die Entwicklung und Realisierung der Funktionen, die Diskursmarker in der Fremdspracheninteraktion erfüllen, dar. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht eine longitudinale Revision der bisherigen Forschung in Deutsch und Englisch als L2. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auch auf der Kluft zwischen der Beschreibung der Diskursmarker für L1 und L2.

Keywords: Diskursmarker, DaF, EFL, gesprochene Sprache, Metareflexion

1. Einführung in die Diskursmarker

In den letzten 30 Jahren sind Diskursmarker aus verschiedenen Blickwinkeln und für verschiedene Sprachen analysiert worden.[1] Sowohl in sprachwissenschaftlichen Arbeiten[2] als auch allmählich im Fremdsprachenerwerbskontext[3] hat sich die Diskursmarkernutzung zu einem Forschungsschwerpunkt entwickelt. Das wissenschaftliche Interesse an diesen häufig im Mündlichen verwendeten Ausdrücken, die Schiffrin (1987) als „sequentially dependent elements which bracket units of talk" bezeichnete, ist Ende der 80er Jahre gewachsen. Auch im deutschsprachigen Raum haben Auer/ Günthner (2003) den Diskursmarkern eine Reihe von unterschiedlichen Funktionen auf Diskursebene zugeschrieben (u.a. Gliederung von Texten, Verknüpfung von

1 Die vorliegende Arbeit wurde mit Drittmitteln aus einem Forschungsprojekt (PGC2018-093774-B-I00) des Ministeriums für Wissenschaft und Innovation durchgeführt.

2 Siehe für das Deutsche: Auer (1990), Meng/Schrabback (1999); Gohl/ Günthner (1999); Gün Imo (2003). Für das Englische: Jucker/ Ziv (1998); Kyratzis/ Ervin- Tripp 1999; Müller (2005); Brinton (1996, 2017).

3 Siehe für das Englische: Hasselgren (2002); Romero Trillo (2002); Müller (2005); Fung & Carter (2007); Rahimi/ Riasiati (2012); Neary- Sundquist (2014); Yang/ Chen (2015); Für das Deutsche: Imo (2013); Günthner/ Wegner/ Weidner (2015); Imo/ Moraldo (2015); Martos/ Kaminski (2017); Martos/ Siebold (2019); Günthner/ Schopf/ Weidner (2021).

Äußerungen, epistemische Einstellungen, Beziehungsanzeige zwischen Sprecher und Hörer und Organisation des Sprecherwechsels). Es wurde außerdem festgestellt, dass Diskursmarker prosodisch selbständig sein können und, dass sie teilweise homophon mit Adverbien, Konjunktionen und Partikeln sind. Manche Sprachwissenschaftler (Imo 2012; Blühdorn/Foolen/Loureda 2017) sind sogar der Frage nachgegangen, ob solche Einheiten eine eigene grammatische Kategorie bilden.

Im Vergleich zu anderen sprachlichen Einheiten weisen Diskursmarker erhebliche Kategorisierungsprobleme auf, da sie sich einem gründlichen und ständigen Grammatikalisierungsprozess unterziehen (Traugott 1995; Günthner/Mutz 2004). Das geschieht aus verschiedenen Gründen: erstens, weil sie das Ergebnis von Änderungen im syntaktischen, morphologischen, semantischen und pragmatischen Bereich sind; zweitens, weil die nicht-homogene Entstehung der Diskursmarker eine „eventuelle" grammatische Kategorisierung deutlich erschwert und sie außerdem in vielen Sprachen sehr instabil macht; drittens, weil Diskursmarker sehr unterschiedliche mündlich diskursbezogene Funktionen erfüllen können (Auer/Günthner 2003; Imo 2012). Aus allen diesen Gründen sprechen viele Forschungen ausschließlich von funktionalen Kategorien im Fall von Diskursmarkern.

Diese Umstände stellen sich als problematisch in zwei Bereichen heraus: eine kontrastive Sprachbeschreibung der Diskursmarker wird deutlich erschwert, denn nicht alle Sprachen stimmen in ihren entsprechenden Beschreibungen und Funktionen in Bezug auf Diskursmarker überein (Blühdorn/Foolen/Loureda 2017); doch auch im Fremdsprachenunterricht bereitet die Komplexität der Diskursmarker große Schwierigkeiten. Obwohl Einheiten wie z.B. *also*, *dunque*, *well*, oder *por cierto* üblicherweise erst ab Sprachniveau B1/B2 im Fremdsprachenunterricht eingeführt werden, geben nichtmuttersprachliche Interagierende schon ab Sprachniveau A1/A2 gesprächssteuernde Zeichen in ihren Redebeiträgen an, die prinzipiell mit der Funktion von Diskursmarkern zu tun haben (Martos/Kaminski 2017). Es stellt sich die Frage, wie man mit einem so komplexen sprachlichen Element in seiner Beschreibung und Bildung umgehen kann.

2. Forschungstand zu Diskursmarkern im DaF/DaZ: Problemidentifizierung und metareflexive Arbeit

Auch wenn die ersten germanistischen Forschungen zur gesprochenen Sprache und zum Fremdsprachenunterricht (Schank 1979) bereits Anfang der 80er Jahre veröffentlicht wurden, entstanden erst ab den 90ern Grundstudien zu verschiedenen Aspekten der Ausdrücke, die dann als Diskursmarker

bezeichnet wurden.[4] Ab 2009 wird ein größeres Interesse an der Forschung zur Mündlichkeit in DaF-Kontexten wahrgenommen (Bachmann-Stein/Stein 2009; Moraldo/Missaglia 2013; Imo/Moraldo 2015; Günthner/Schopf/Weidner 2021). Dank dieser Ansätze werden neue Spezifika der Interaktion erforscht. Somit wurden auch Diskursmarker und ihre Rolle in der Lernersprache in den Fokus verschiedener Arbeiten untersucht (Okamura 1999; Imo 2009; Fiehler 2015; Günthner 2015; Weidner 2015). Die große Mehrheit dieser Studien betont aber nur die Notwendigkeit ihrer Didaktisierung anhand der Forschungen zu Diskursmarkern für Deutsch als L1 und geht nicht auf die Problematik der Umsetzung in der L2 ein.

Erst vereinzelt und Jahre später werden in der Auslandsgermanistik Arbeiten zu empirischen Daten des Gebrauchs von Diskursmarkern im DaF-Kontext veröffentlicht. So finden sich bei Martos/Kaminski (2017) erste Untersuchungen in einem deutsch-spanischen Online-Tandem-Kontext an der Universität Sevilla (Spanien) und der Universität Jena.[5] Hier wird der Frage nachgegangen, welche Rolle und Funktion Diskursmarker im DaF einnehmen. Am Redebeitrag eines spanischen (DaF-Niveau B1) und eines deutschen Muttersprachlers[6] (ELE-Niveau B1) wird gezeigt, dass der Einsatz von Diskursmarkern durch DaF-Sprecher oft nicht sehr effizient ist: Spanische DaF-Sprecher verwenden sie im Gespräch zwar, nutzen sie aber nicht zur Aushandlung des Gesprächsgegenstandes. Es wurde außerdem ein Mangel an kohäsiven Diskursmarkern wahrgenommen, insbesondere bei Themenwechseln und -beendigungen, wobei zusätzlich ein übermäßiger Gebrauch von Rezeptionssignalen und *tag-questions* als Aushandlungsstrategie aufgezeigt werden konnte.

Die Arbeit von Kovač (2020) untersucht den Gebrauch von Diskursmarkern des Deutschen, ihre Häufigkeit und Vielfalt im Redebeitrag bei 14 kroatischen DaF-Studierenden (B1-Niveau) an der Universität Split.[7] Was die Art

4 Hier werden aus Platzgründen nur einige erwähnt: Grammatikalisierungsprozesse (Günthner 1999); Matrixsätze (Günthner/Imo, 2003); Funktionen (Fiehler/Barden/Elstermann/Kraft 2004); univerbierte Konstruktionen: (Günthner 2017); Entstehung der Diskursmarker (Auer/Günthner, 2005) und Wortart (Imo, 2012); *Question tags* (König 2017); Reparaturmarker (Pfeiffer 2017); Imperativformen (Proske 2014).

5 *Third Language Learning Skype* (l3TaSk) war ein EU-gefördertes Drittmittelprojekt (Dezember 2013–November 2016).

6 Es wird darauf hingewiesen, dass im Beitrag das generische Maskulinum verwendet wird, sich dieses jedoch ausnahmslos sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen bezieht.

7 Das Ergebnis ihrer empirischen Studie zeigt, dass 7 Diskursmarker pro 1000 Silben in der spontanen Rede und durchschnittlich 8,5 Diskursmarker pro 1000 Silben in der vorbereiteten Rede verwendet wurden. Um diese Angabe besser zu schätzen wäre es nötig, eine Studie zur Häufigkeit bei Muttersprachlern des Deutschen durchzuführen.

der Diskursmarker angeht, stellt Kovač besonders den Gebrauch von *und* in der Vor-Vorfeldposition als Übergang oder auch als eine Sequenzierung von Sprechhandlungen fest, findet aber auch in geringerem Maße *ja*, *also* und *so* in genannter Funktion.

In ihrer Arbeit zur Zweisprachigkeit analysieren Dailey-O'Cain/Liebscher (2006: 89) den Einsatz deutscher und englischer Diskursmarker in einer bilingualen *Community-of-Practice* in einem fortgeschrittenen Deutschkurs an der University of Alberta in Kanada, in dem das *Codeswitching* und *-mixing* beider Sprachen vorgesehen und gestattet ist. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass der Gebrauch von Diskursmarkern häufig *Codeswitching* unter den Studierenden veranlassen kann (Fuller 2001, zitiert in Dailey-O'Cain/Liebscher 2006: 91). So geht aus diesem empirischen Befund hervor, dass das Umschalten in eine andere Sprache mitten im Redebeitrag einen Beweis dafür darstellt, dass Diskursmarker weit über die Semantik und Pragmatik hinausgehen und komplexe kognitive Prozesse wie das *Codeswitching* und *-mixing* auslösen können. Beide Arbeiten bestätigen auch die Verwendung des englischen Markers *so* in der selben *Community-of-Practice*, der im Gegensatz zu den pragmatischen und semantischen Beschreibungen des monolingualen Gebrauchs einige der Funktionen vom deutschen *also* übernommen hat.

Statt sich den empirischen Angaben zum Diskursmarkereinsatz im DaF zuzuwenden, hat sich ein großer Teil der noch spärlichen DaF-Studien mit der Verwendung von Transkripten für die Verbesserung mündlicher Kompetenzen auseinandergesetzt. Lepschy (2002: 52) schlägt vor, die Gesprächsfähigkeit bei Deutschmuttersprachlern in Kommunikationsseminaren zu fördern. Hierbei meint sie entscheidende Gesprächselemente und -phasen wie Gesprächsorganisation, Themabearbeitung und Beziehungsgestaltung, in denen Diskursmarker eine dominante und wesentliche Rolle spielen (Schegloff/Sacks 1973; Spiegel/Spranz-Fogassy 2001; Martos/Siebold 2019). Auch Birkner/Stukenbrok (2009) plädieren für den Einsatz von Transkripten in verschiedenen Berufskontexten und Fortbildungen. Erst bei Liedtke (2013) wird zum ersten Mal im DaF-Kontext auf die Rolle und Funktion von Transkripten als Lernwerkzeug hingewiesen. Mithilfe ihrer Anfertigung[8] sollen DaF-Studierende eine aktive Rolle bei der Bearbeitung der mündlichen Spezifika übernehmen. Transkripte verwandeln sich somit in ein leistungsfähiges Instrument zur Verbesserung der mündlichen Kompetenz und können zu einem größeren Bewusstsein für kommunikative Funktionen und sprachliche Mittel führen. Auch wenn keine dieser Arbeiten Diskursmarker spezifisch

8 Es handelt sich hier um eine vereinfachte Version der Transkription.

behandelt, lässt dieser Vorschlag vermuten, dass durch das mehrmals Abhören des Geschehenen auch Diskursmarker mehr Beachtung finden (Liedtke 2013: 247).

Alternativ schlägt Martos (2021) auch auf der metareflexiven Ebene eine Bewusstmachung von Diskursmarkern im Tandemkontext vor.[9] Mittels der Durchführung von Interviews in der Muttersprache der Befragten wird gezeigt, dass eine Aufarbeitung durch eine metakommunikative Analyse von Vorteil für DaF-Lerner sein kann. DaF-Studierende wurden in nachträglichen Gesprächen mit dem Gesprächspartner und dem Dozenten dafür sensibilisiert, wie die Sprecher ihre Beiträge gliedern, wie sich verschiedene kommunikative Aktivitäten voneinander unterscheiden und welche Strategien sie nutzen, um Zeit für ihre Planung zu erhalten. Nach der ersten Phase, in der beide Studierende ein einfaches Transkript einer zweiminütigen Video- bzw. Tonaufnahme zusammen anfertigten, konnten sie in der zweiten Phase der Forschung mithilfe des Dozenten über den Einsatz von Diskursmarkern u.v.a. reflektieren. Diskursmarker wie *naja*, *also*, *glaub ich* oder *ja* wurden im Gespräch mit dem Dozenten thematisiert. Es wurde vor allem über die Funktion der Diskursmarker für einen Abschluss (*also*) und für die Einführung eines neuen Themas (*und*) reflektiert.

Zusammenfassend drücken viele Arbeiten zu Diskursmarkern im Rahmen der L1 ein Desiderat aus, diese im DaF-Bereich spezifischer zu behandeln. In der Tat kann es festgestellt werden, dass der häufige Rückgriff auf einfachere alternative Gesprächsstrategien eine mangelhafte Leistung der DaF-Studierenden zeigt. Darum plädieren viele Autoren für explizite Anweisungen im Fremdsprachenunterricht da wesentliche interaktions- und handlungsorientierte Funktionen und Aktivitäten der Diskursmarker oft nicht beachtet werden. Dagegen sind sie zur Aushandlung eines Redebeitrags entscheidend (Organisation des Sprecherwechsels, Beendigung, Eröffnung, Wiedergutmachung, Abschwächungsverfahren oder Höflichkeit usw.). Auch wenn sich einige DaF-Lehrbücher mit Diskursmarkern beschäftigen, stellt sich sowohl die Forschung als auch die Ausführung der DaF-Lernenden in diesem Bereich als deutlich unzureichend heraus (Fiehler 2015; Fandrych 2021). Einen weiteren Grund dafür könnte auch die Kluft zwischen der Diskursmarkerbeschreibung in der L1 und der Anwendung in der L2 sein.

9 Diese Interviews sind Teil eines größeren Tandemkorpus (10 Stunden), das aus aufgenommenen Tele-Tandemsitzungen von deutschsprachigen und spanischsprachigen Muttersprachlern besteht.

3. *Die Forschung zu Diskursmarkern im Bereich von EFL: vom Miss- und Übergebrauch bis zu* fluency

Die ersten Forschungen zum Gebrauch von Diskursmarkern im L2-Kontext wurden am Beispiel der englischen Sprache durchgeführt (Nikula 1996; Hasselgren 2002; Romero Trillo 2002; Müller 2005; Fung/Carter 2007; Rahimi/Riasati 2012; Neary-Sundquist 2014; Yang/Chen 2015). Die Auseinandersetzung mit empirischen Daten von English as a Foreign Language-Lernern beginnt ein Jahrzehnt früher als bei DaF-Lernern. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Forschung zum Diskursmarkergebrauch im EFL-Kontext viel weiter als im DaF-Bereich ist.

Nikula (1996) beschäftigt sich mit der Verwendung und Interpretation von *pragmatic force modifiers* im Gespräch bei finnischen EFL-Sprechern. In seinem Buch untersucht er, wie häufig, und für welche interpersonelle Zwecke, Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler diese Elemente verwenden. Nichtmuttersprachler sind tatsächlich mit *pragmatic force modifiers* vertraut, auch wenn die Fähigkeit, sie strategisch zu nutzen, noch nicht voll entwickelt ist (Nikula 1996: 92). Zudem stellt er fest, dass finnische Nichtmuttersprachler nur sehr selten *implicit modifiers* (z.B. *you know* oder *tag questions*) im Vergleich zu Muttersprachlern benutzen und sie daher oft nicht in der Lage sind, den interpersonellen Dimensionen Rechnung zu tragen (Nikula 1996: 130), d.h., der Redebeitrag der Nicht-Muttersprachler ist daher durch eine größere Tendenz zur Direktheit bzw. zum Mangel an korrektiven Diskursmarkern gekennzeichnet. Dies steht im Gegensatz zum Redebeitrag der Muttersprachler (1996: 227).

Wie Nikula, gelangen auch Rahimi/Riasati (2012) zur gleichen Schlussfolgerung in ihrer Studie zu Diskursmarkern im EFL-Unterricht im Iran und zu den Auswirkungen auf ihre spezifische Behandlung im Unterricht. In einer ersten Gruppe von Lernenden, die über die Diskursmarker angewiesen wurden, kam es zu einer regelmäßigen Verwendung dieser Wörter, während die Gruppe, die nicht explizit über ihre Verwendung angewiesen wurde, sie nicht regelmäßig in ihren Redebeitrag aufnahm.

Auch Romero Trillo (2002) geht in seiner kontrastive Studie zur Fossilierung von Diskursmarkern bei jüngeren und erwachsenen spanischen EFL-Lernern der Frage nach, inwieweit der Kontakt mit pragmatischen Informationen bei ihnen genügt, um Diskursmarker angemessen einzusetzen. Anhand von vier Korpora[10] zeigt er, dass die sprachliche Produktion von jüngeren Lernenden eher handlungs- als interaktionsorientiert ist. Dagegen

10 Britische Erwachsene: London-Lund corpus; Britische Kinder: CHILDES corpus; Spanische kompetente EFL Erwachsene Nichtmuttersprachler: UAM-corpus; und spanische Kinder aus einer spanischen-englischen bilingualen Schule: UAM-corpus.

ist die Konversation von spanischen Erwachsenen in ihren englischen Redebeiträgen ausschließlich interaktionsorientiert, was eine kompetente Verwendung von *Involvement markers*[11] (*you know, you see, well*) erfordert. Nach Romero Trillo kann der Mangel an dieser Kompetenz zu pragmatischer Fossilierung und in vielen Fällen zu kommunikativem Versagen führen.

Ein weiterer entscheidender Punkt in der EFL-Forschung ist die Rolle des flüssigen Sprechens (*fluency*). Nach Hasselgren (2002: 147) korreliert es mit dem Gebrauch von *Smallwords*. Ihre Nutzung trägt in einem Gespräch zur Flüssigkeit im Sprechen und zur Herstellung von Kohärenz bei: der Gebrauch von Partikeln wie z.B. *well* und *sort of* bei Englischlernern kann zu mehr von weniger flüssigem Sprechen führen.[12] Nach Hasselgren benutzen norwegische Schüler mit besseren Englischkenntnissen Diskursmarker als *backchanneling* (Vergewisserungssignal) (*okay*), und das genauso so oft wie Englischmuttersprachler. Dies geschieht aber nur halb so oft, wenn es um den Gesprächseinstieg oder seine Fortsetzung geht. Sie sind auch bei der Auswahl der Diskursmarker viel weniger abwechslungsreich als Englischmuttersprachler, da sie sich in der Regel die Diskursmarker *okay* und *well* beim Gesprächseinstieg und *okay* und *I think* bei der Turnhaltung im Redebeitrag einsetzen. Für die Gruppe mit schlechteren Englischkenntnissen nimmt Hasselgren dagegen wahr, dass sie selten Diskursmarker als Vergewisserungssignal verwendet. Diese Funktion wird stattdessen durch Signale angegeben, wie z.B. *mm*. Die Lerner verwenden auch keine Diskursmarker für Selbstreparaturen.

Auch Müller (2005)[13] beschäftigt sich mit dem Gebrauch von Diskursmarkern (*so, well, you know* und *like*) bei deutschsprachigen Englischlernern. Sie wurden gebeten, einen Stummfilm zu erzählen. Auffällig ist in Müllers Analyse nicht so sehr die massive Unterverwendung von *you know* und *like*, sondern vielmehr das sich wiederholende Muster von *well* bei den Lernern, das doppelt so häufig war wie bei den Muttersprachlern. Fung/Carter (2007: 435) stellen auch anhand vom Korpus von mittel-fortgeschrittenen Englischlernern in Hongkong und dem britischen CAN-CODE-Korpus eine weit verbreitete Verwendung von strukturellen und referentiellen Diskursmarkern wie *and, but, because* und *I think* auf der Textebene fest, aber eine sehr eingeschränkte

11 „Involvement is thus typically used to refer to emotional connection and engagement that the speakers feel in the situation towards the subject matter and/or the other participants in interaction." (Nikula 1996: 96).

12 Es wurden Diskursmarker wie *well, right, all right, okay, you know, you see, I know, I see, oh, ah, I think, I mean, like, sort of/kind of* in verschiedenen Rollen als *turn-taking, turn-holding, cognitive change-of state, mid-utterance break, gear changing, oblique response, hedging, acknowledgment, appeal* erforscht.

13 Der Bezug auf Müller, Fung & Carter und Neary-Sundquist stammt aus der Forschung von Martos/Kaminski (2017).

Verwendung von Diskursmarkern zur Markierung von gemeinsamen Wissens und zur Signalisierung von Einstellungen unter den Lernenden (2007: 435).

Yang/Chen (2015: 281) untersuchen den Gebrauch von kontrastiven Diskursmarkern zwischen chinesischen Englischlernern und Muttersprachlern. Besonderes Augenmerk wird dabei auf *but* und *however* gelegt, da beide die beliebtesten Diskursmarker bei chinesischen Englischlernern und Muttersprachlern sind. In der Studie wird der Übergebrauch von *but* von chinesischen Englischlernern hervorgehoben, um eine kontrastive Beziehung zu signalisieren, statt weitere Informationen im Kontext hinzuzufügen. Außerdem stellen Yang/Chen fest, dass chinesische Englischlerner *however* gewöhnlich am Anfang des Satzes verwenden, während Muttersprachler den Diskursmarker sowohl am Anfang als auch in der Mitte des Satzes einsetzen.

Eine weitere Studie von Neary-Sundquist (2014) untersucht die Verwendung von Diskursmarkern in einem L2-Kontext, indem sie Daten eines mündlichen Tests analysiert, der von chinesischen und koreanischen Englischlernern auf vier verschiedenen Sprachniveaus absolviert wurde, um die Ergebnisse mit den Daten von Muttersprachlern zu vergleichen, die sich demselben Test stellten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Verwendung von Diskursmarkern zunächst allmählich von einer Stufe zur nächsten zunimmt und dann bei Lernenden auf der höchsten Stufe deutlich ansteigt und in Bezug auf die Häufigkeit fast den muttersprachlichen Gebrauch erreicht, während die Vielfalt der Ausdrücke etwas begrenzt bleibt: „The richness of these expressions increases gradually across proficiency levels, but never reaches native-like patterns of variation“ (2014: 656).

Zusammenfassend hat sich die Diskursmarkerforschung im EFL quantitativ und qualitativ mit vielen Variablen und Situationen beschäftigt. Einige der hier erwähnten Studien weisen auf einen unzureichenden Einsatz von interpersonellen Diskursmarkern und einen gelegentlichen Übergebrauch von referentiellen und strukturellen Diskurmarkern (*well, but, however, you know*) hin. Auch wenn die EFL-Lerner über mehr Kompetenzen in der L2 verfügen, geht auch hier immer noch ein Mangel an strategischen Einsatz von Diskursmarkern hervor.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurden zwei Forschungstendenzen anhand von Studien zu DaF- und EFL-Lernern auf den Prüfstand gestellt: einerseits, ein metareflexives Herangehen durch Transkripte oder indirekte Aufgaben wie Interviews für das Lernen von Diskursmarkern; andererseits, der Miss- oder Übergebrauch von Diskursmarkern und die Hervorhebung einer fehlenden Kompetenz des

Diskursmarkereinsatzes. Die bisherigen Forschungen in beiden L2-Kontexten legen dar, wie komplex die (angemessene) Anwendung von Diskursmarkern sein kann. Ein falscher Einsatz, ein Defizit oder die Absenz dieser im Gespräch kann tatsächlich zu fehlerhafter Kommunikation, zu kulturbedingten Missverständnissen und zuletzt zu Frustration bei L2-Sprechern führen, wie norwegische, finnische und spanische Studierende in ihren Redebeiträgen zeigen: die ersten zwei EFL-Studierenden wirken zu direkt, während spanische DaF-Studierende aufgrund eines traditionelleren Lernmethode, mehr Hemmungen zur Interaktion haben und deshalb öfter die Handlung vernachlässigen. Diskursmarker verfügen nicht nur über entscheidende prozedurale Information (Blühdorn/Foolen/Loureda 2017: 25), sondern vermitteln auch kulturelle Voraussetzungen und Forderungen für eine interaktionsorientierte und passende Ausführung. Der kulturelle Aspekt der Diskurmarker soll im Fremdsprachenunterricht nicht unbeachtet bleiben, da er das Erlernen erleichtern kann. In diesem Sinne soll hier betont werden, dass eine metareflexive Arbeit deutlich dazu beiträgt, sie besser zu interpretieren und einzusetzen.

Literatur

Auer, Peter (1990): Rhythm in telephone closings. *Human Studies*, 13, 4, S. 361–392.

Auer, Peter/Günthner, Susanne (2003): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen: ein Fall von Grammatikalisierung?. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, 38, S. 1–30. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-11454 [10.1.2022].

Auer, Peter/Günthner, Susanne (2005): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Torsten Leuschner/Tanja Mortelsmans (Hrsg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 335–362.

Bachmann-Stein, Andrea/Stein, Stephan (2009): *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Birkner, Karin/Stukenbrok, Anja (2009): *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, Verlag für Gesprächsforschung. http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/birkner.htm [10.1.2022].

Blühdorn, Hardarik/Foolen, Ad/Loureda, Óscar (2017): Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick. Blühdorn Hardarik/Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 7–47.

Brinton, Laurel (1996): *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Brinton, Laurel (2017): *The evolution of pragmatic markers in English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dailey-O'Cain, Jennifer/Liebscher, Grit (2006): Language learners' use of discourse markers as evidence for a mixed code. *International Journal of Bilingualism*, 10, S. 109–89.

Fandrych, Christian (2021): Ich denke, die Indizien sind eindeutig. . .: Positionierungshandlungen als spezifisch mündliche Phänomene in wissenschaftlichen Vorträgen. In: Günthner, Susanne/ Schopf, Juliane/Weidner, Beate (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, S. 219–246.

Fiehler, Reinhard (2015): Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. In: Christa Dürscheid/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*, Berlin: De Gruyter, S. 370–395.

Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (Hrsg.) (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Spezifik mündlicher Kommunikation*. Tübingen: Günter Narr.

Fraser, Bruce (1990): An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, S. 383–395.

Fuller, Janet M. (2001): The principle of pragmatic detachability in borrowing. English-origin discourse markers in Pennsylvania German. *Linguistics*, 39, S. 351–369.

Fung, Loretta/Carter, Ronald (2007): Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28, S. 410–439.

Günthner, Susanne (1999): Entwickelt sich der Konzessivkonnektor obwohl zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch. *Linguistische Berichte*, 180, S. 409–446.

Gohl, Christine/Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 18, (1), S. 39–75.

Günthner, Susanne (2015): Diskursmarker in der Interaktion – zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 135–164.

Günthner, Susanne (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen univerbierter guck mal- und weißt du-Konstruktionen. In: Blühdorn, Hardarik *et al.* (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 103–130.

Günthner, Susanne/Mutz, Katrin (2004): Grammaticalization vs. Pragmaticalization? The development of pragmatic markers in German and Italian. In: Bisang, Walter/Himmelmann, Nikolaus/Wiemer, Björn (Hrsg.): *What makes Grammaticalization? A Look from its Fringes and its Components*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 77–107.

Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (2003): Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In: Orosz,

Magdolna/Herzog, Andreas (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, Ort: Budapest/Bonn: DAAD S. 181–216.

Günthner, Susanne/Schopf, Juliane/Weidner, Beate (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

Günthner, Susanne/Wegner, Lars /Weidner, Beate (2015): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. ‑ Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro/Missaglia, Frederica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 113–150.

Hasselgren, Angela (2002): Learner Corpora and Language Testing: Small Words as Markers of Learner Fluency. In: Granger, Sylviane/Hung, Joseph/Petch-Tyson, Stephanie (Hrsg.): *Computer-Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: John Benjamins, S. 143–173.

Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben?. In: Bachmann-Stein, Andrea/Stein, Stephan (Hrsg.): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau: VEP, S. 39–61.

Imo, Wolfgang (2012): Wortart Diskursmarker?. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 48–88.

Imo, Wolfgang (2013): Hattu Mörchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht". In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, S. 29–56.

Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

Jucker, Andreas H./Ziv, Yael (1998): *Discourse markers: Descriptions and theory*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

König, Katharina (2017), „Question tags als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von ne im gesprochenen Deutsch". In: Hardarik Blühdorn et al. (Hrsg.) *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 233–258.

Kovač, Mirjana Matea (2020): Die Häufigkeit und Vielfalt der Diskursmarker in Deutsch als Fremdsprache. *DHs*/11, 127–144.

Kyratzis, Amy/Ervin-Tripp, Susan (1999): The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics,* 31/10, S. 1321–1338.

Lepschy, Giulio (2002): *Mother Tongues and Other Reflections on the Italian Language*. Toronto: University of Toronto Press.

Liedke, Martina (2013): Mit Transkripten Deutsch lernen. In: Moraldo, Sandro/ Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen-Ansätze-Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag, S. 243–266.

Martos Ramos, José Javier (2021): Interviews als Ressource der Reflexion über mündliche Sprachmerkmale in der DaF-Praxis. In: Günthner, Susanne/Schopf, Juliane/Weidner, Beate (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen*

Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, S. 295–314.

Martos Ramos, José Javier/Kaminski, Bettina (2017): Marcadores discursivos y Alemán como Lengua extranjera: uso en aprendientes de alemán en un escenario online sincrónico. *Philologia Hispalensis*, 30, S. 103–122.

Martos Ramos, José Javier/Siebold, Kathrin (2019): Zeit zum Verabschieden!? Zur Dauer von Gesprächsbeendigungen im Spanischen und im Deutschen. In: Danler, Paul (Hrsg.): *Chronos, Kairos, Äon, alles eine Frage der Zeit?*. Würzburg. Königshausen & Neumann, S. 325–340.

Meng, Katharina/Schrabback, Susanne (1999): Interjections in adult-child discourse: The cases of German HM and NA. *Journal of Pragmatics*, 31/10, S. 1263–1287.

Moraldo, Sandro/Missaglia, Federica (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Müller, Simone (2005): *Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Neary-Sundquist, Colleen (2014): The use of pragmatic markers across proficiency levels in second language speech. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4/4, S. 637–663.

Nikula, Tarja (1996): *Pragmatic Force Modifiers: A Study in Interlanguage Pragmatics*, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Okamura, Saburo (1999): Plädoyer für *weil* mit Verbzweitstellung im DaF-Unterricht. In: ドイツ語統語論の諸相: 早川東三先生古稀記念論集 = *Die deutsche Syntax im Kreuzfeuer. Festschrift für Toyo Hayakawa*. Tokio: S. 151–173.

Pfeiffer, Martin (2017): The syntax of self-repair in German: An explanatory model. *Journal of Pragmatics* 119, S. 63–80.

Proske, Nadine (2014): *°h ach KOMM; hör AUF mit dem klEInkram*. Die Partikel *komm* zwischen Interjektion und Diskursmarker. *Gesprächsforschung*, 15, S. 121–160.

Rahimi, Forough / Riasati, Mohammad J. (2012): The Effect of Explicit Instruction of Discourse Markers on the Quality of Oral Output. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1, S. 170–181.

Romero Trillo, Jesús (2002): The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics* 34, S. 769–784.

Schank, Roger C. (1979): Interestingness: Controlling inferences. *Artificial Intelligence*, 12, S. 273–297.

Schegloff, Emanuel/Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. *Semiotica*, 8/4, S. 289–327.

Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spiegel, Carmen (2009): Transkripte als Arbeitsinstrument. Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In: Birkner, Karin/Stukenbrock, Anja (Hrsg.): *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 7–15.

Spiegel, Carmen/Spranz-Fogassy, Thomas (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1241–1252.

Traugott, Elisabeth C. (1995): „Subjectification in Grammaticalization. In: Stein, Dieter/Wright, Susan (Hrsg.): *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 31–54.

Weidner, Beate (2015): Das funktionale Spektrum von *ja* im Gespräch – ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, S. 165–195.

Yang, Guo-Ping / Chen, Yin (2015): Investigating the English Proficiency of Learners: A Corpus-Based Study of Contrastive Discourse Markers in China. *Open Journal of Modern Linguistics* 05/03, S. 281–290.

Deutsche *da*(*r*)-Pronominaladverbien. Empirische Untersuchung und Implikationen für die DaF-Didaktik

Miriam Ravetto (Vercelli)

Abstract: Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Untersuchung von Pronominaladverbien, die aus *da*(*r*)- als Erstglied bestehen; dabei rücken die kontrastive (Deutsch–Italienisch) und die DaF-didaktische Perspektive in den Vordergrund. Abschnitt 1 betrachtet die morphologische Struktur und die syntaktischen Funktionen der Pronominaladverbien. Als zweiter Schritt werden Einheiten im Italienischen identifiziert, die in morphologischer Hinsicht den deutschen Pronominaladverbien ähneln (Abschnitt 2). Es wird dann gezeigt, wie *da*(*r*)-Pronominaladverbien in ausgewählten DaF-Lehrwerken thematisiert werden und eine Fallstudie von Übersetzungen beschrieben, die italophone DaF-Lerner produziert haben (Abschnitt 3). Das Inventar von Sprachmitteln, die die DaF-Studierenden für die Wiedergabe von *da*(*r*)-Pronominaladverbien verwenden, wird mit den Daten verglichen, die aus der Analyse eines Korpus von deutschen Originalbelegen und italienischen Übersetzungen aus der Datenbank *InterCorp* stammen (Abschnitt 4).

Keywords: Pronominaladverbien, DaF-Perspektive, Kontrastive Grammatik Deutsch - Italienisch, Übersetzung, Korpusanalyse

1. Deutsche da(r)*-Pronominaladverbien: ihre morphologische Struktur und syntaktischen Funktionen*

Pronominaladverbien sind Bildungen, die aus einem referierenden bzw. deiktischen und einem relationalen Teil bestehen (Pasch et al. 2003: 557; vgl. auch Negele 2012: 11–14). Der deiktische Teil ist der erste Bestandteil der Pronominaladverbien und zeigt eine *d-* (*da(r)-*), eine *h-* (*hier-*) oder eine *wo*-Komponente. Auch das Adverb *so* (*somit*) oder ein Pronomen (*deswegen*) können den ersten Bestandteil der Pronominaladverbien bilden. Die relationale Konstituente ist durch eine Präposition[1] oder durch *halb* (*deshalb*) repräsentiert. Die Präposition folgt der deiktischen Konstituente (z.B.

1 Da sie durch eine Präposition gebildet sind, werden Pronominaladverbien auch als *Präpositionaladverbien* in der Fachliteratur bezeichnet (vgl. z.B. Duden 2005: 585 ff. und Zifonun et al. 1997: 54 ff.). Die Bezeichnung *Pronominaladverbien* wird in vielen sprachwissenschaftlichen Studien bevorzugt, die sich gezielt mit solchen Formen auseinandersetzen (vgl. z.B. Pittner 2008; Negele 2012), sie wird auch für den vorliegenden Beitrag ausgewählt.

hiermit), abgesehen von wenigen Ausnahmen, in denen sie die erste Stelle besetzt (*stattdessen* und *trotzdem*). Pronominaladverbien werden meist durch ältere bzw. primäre Präpositionen gebildet (z.B. *dabei*, *worin*). Bei *da*(*r*)-Pronominaladverbien mit einer vokalisch anlautenden zweiten Konstituente kann das *a* des Erstglieds getilgt werden (Pittner 2008: 85; Pescheck 2015: 26). Diese Reduktion ist in der Umgangssprache und in festen Redewendungen wie *gut drauf sein* häufig (Weinrich 2003: 570; Engel 2004: 418). Im Fokus der darauffolgenden Analyse stehen Pronominaladverbien, deren erster Bestandteil *da*(*r*)- ist.

In Anlehnung an Rickheit/Schade (2008: 277) sind *da*(*r*)-Pronominaladverbien „typische kohäsionsvermittelnde Merkmale, [. . .] die einen formalen Zusammenhang zwischen Text- bzw. Äußerungsteilen herstellen". Sie haben also Verweisfunktion, indem sie sich auf Elemente im Text oder außersprachlichen Kontext beziehen (vgl. auch Rehbein 1995: 181). In syntaktischer Hinsicht können Pronominaladverbien als Satzglieder oder als Satzgliedteile auftreten. Zur Illustration zwei Beispiele:

(1) Sport gibt es, aber dafür hat man keine Zeit.[2]
(2) Seit Monaten schon finden zahlreiche Besprechungen überwiegend digital statt. Das Werkzeug dafür heißt Microsoft-Teams.

In Beispiel (1) ist das Pronominaladverb *dafür* Konstituente des Satzes, den es einleitet und dessen Vorfeld es besetzt (vgl. Wöllstein 2014). *Dafür* kann hier durch eine Präpositionalphrase mit adverbialer Funktion ersetzt werden (*für Sport*). In (2) ist *dafür* nicht-satzgliedwertig, es gilt als Attribut des Nomens *das Werkzeug*, mit dem es eine Konstituente bildet und im Vorfeld des Satzes liegt. Das Pronominaladverb verhält sich hier wie eine attributive Adpositionalphrase im Sinne von Gunkel (2017: 1363) und kann durch eine Präpositionalphrase mit attributiver Funktion substituiert werden (*Das Werkzeug für die digitalen Besprechungen*). Als eigenständige Satzkonstituente oder als Satzgliedteile können *da*(*r*)-Pronominaladverbien drei syntaktische Funktionen erfüllen:

(i) als phorische Mittel. Sie sind referentiell und haben immer ein textuelles Bezugselement. Sie referieren vorweisend oder rückverweisend auf ein Sprachelement im Text (vgl. Andorno 2003: 49), auf einen ganzen

2 Die in diesem und im folgenden Abschnitt angegebenen Beispiele stammen aus authentischen Internet-Belegen.

Satz, indem sie zwei Propositionen miteinander verknüpfen (Adverbkonnektoren), oder auf einen Textteil (textdeiktische Formen[3]).

(ii) als situationsdeiktische Mittel. Sie sind referentiell, aber anders als die phorischen Elemente stellen sie einen Bezug zu Entitäten im außersprachlichen Kontext her.

(iii) als Korrelate, die auf einen Nebensatz oder eine Infinitivkonstruktion zurück- oder vorausverweisen (Schwabe 2013; Pecorari 2014: 260). Einige Autoren behaupten, dass Korrelate – im Gegensatz zu phorischen und deiktischen Formen – oft eine rein syntaktische Funktion aufweisen und keine semantische Interpretation ermöglichen (vgl. z.B. Zifonun et al. 1997: 1475 ff.; Paranhos Zitterbart 2002: 54; Mollica 2010). Auch wenn sie auf ganze Sätze referieren, können die Korrelate nicht als Satz- bzw. Adverbkonnektoren (vgl. oben (i)) betrachtet werden, weil die Korrelate oft von der Valenz von Verben, Nomen oder Adjektiven abhängen, was nicht der Fall von Satzkonnektoren ist.

(3) Die für die Solarenergiegewinnung zur Verfügung stehende Fläche wird so überbaut, dass der Raum darunter nutzbar bleibt.
(4) Wir sind eine Runde zu Fuß gegangen und danach habe ich gelernt.
(5) Wirtschaftskonferenz zum Generationen-Management. Darunter befinden sich Beiträge von: [. . .]
(6) „dann steig ich nochmal drauf“ und sie zeigte mir die Waage.
(7) Muss man bei der Stoffqualität damit rechnen, dass das Hemd beim Waschen und Bügeln eingeht?

In Beispiel (3) ist das Pronominaladverb *darunter* Attribut des Nomens *der Raum*. Als phorisches Element verweist es auf einen im Text vorerwähnten Gegenstand bzw. eine vorangehende Nominalphrase (*die Fläche*). Das Pronominaladverb *danach* in (4) fungiert als Satzkonnektor. Es verknüpft den Satz *Wir sind eine Runde zu Fuß gegangen* mit dem darauffolgenden Konnekt *ich habe gerlernt*. *Danach* kodiert hier eine temporale Relation, indem es die Handlung im ersten Satz als zeitlich frühere Situation und die im zweiten Satz als zeitlich späteren Sachverhalt ausweist. In (5) verweist *darunter* auf den darauffolgenden Textteil und hat daher die Funktion einer textdeiktischen Form, die als ‚im unteren/folgenden Textteil‘ paraphrasiert werden kann. Durch *drauf* im Beleg (6) bezieht sich der Sprecher auf einen Gegenstand im

3 Auch wenn sie als „textdeiktisch“ in der Fachliteratur bezeichnet werden (vgl. z.B. Conte 1981), werden Pronominaladverbien mit textdeiktischer Funktion hier als phorische Elemente klassifiziert. Wie die phorischen Formen haben die textdeiktischen Pronominaladverbien auch ein Bezugselement im Text (d.h. sie beziehen sich auf Textteile). Sie unterscheiden sich von den situationsdeiktischen Einheiten, indem die letzten auf Gegenstände des außersprachlichen Kontexts verweisen.

Gesprächsraum, die Waage. Das Pronominaladverb gilt hier als situationsdeiktisches Mittel. In (7) ist *damit* ein Korrelat, das auf den nachfolgenden *dass*-Satz verweist und in der Valenz des Verbs *rechnen* steht.[4]

Der Gebrauch von Pronominaladverbien als phorische bzw. situationsdeiktische Mittel ist nicht immer möglich bzw. er hängt von gewissen semantischen Faktoren ab. Ein Pronominaladverb kann auf Phrasen referieren, die unbelebte Objekte bzw. Abstrakta bezeichnen. Denotiert der Bezugsausdruck eine belebte Entität, kann das Pronominaladverb nicht verwendet werden und es muss durch die Fügung <Präposition + Pronomen> substituiert werden, wie in (8), wo das Pronomen *ihn* das Antezedens *Maximilian* wiederaufnimmt.

(8) Maximilian ist ein sehr erfahrener Therapeut! Auf ihn kann man sich immer verlassen.
Maximilian ist ein sehr erfahrener Therapeut! *Darauf kann man sich immer verlassen.

Die Pronominaladverbien *darunter* und *davon* sind zwei Ausnahmen von dieser Beschränkung, weil sie sich auch auf Belebtes beziehen können, besonders wenn der Bezugsausdruck eine Gruppe von lebenden Wesen bezeichnet (Duden 2005: 588 f.; Negele 2012: 26), wie im folgenden Beispiel:

(9) In einer vorangegangenen Aktion waren 57 Menschen aus Seenot gerettet worden, darunter acht Frauen.

2. *Pronominaladverbien im Italienischen?*

Es stellt sich die Frage, ob das Italienische über Formen verfügt, die in morphologischer und funktionaler Hinsicht als Entsprechungen der deutschen Pronominaladverbien betrachtet werden können. Ähnlich wie Pronominaladverbien bestehen die italienischen Adverbien *lassù* (‚da oben (hin)'), *laggiù* (‚da unten (hin)'), *quassù* (‚hier oben (hin)') und *quaggiù* (‚hier unten (hin)') aus einer lokal-deiktischen Komponente (*là* und *qua*) und einem adverbialen (*giù*) oder präpositionalen Teil (*su*).

Lassù, *laggiù*, *quaggiù* und *quassù* können sowohl satzgliedwertig, wie in (10), als auch nicht-satzgliedwertig, wie in (11) sein:

4 Als vorverweisende Korrelate sind manche Pronominaladverbien zu mehrteiligen Subjunktoren geworden, wie *dadurch, dass* (z.B. *durch, dass wir Mädchen sind, war die Erwartung von allen viel größer*).

(10) Arrivammo a Svalbard alle 8. Mi aspettava Stefano della Poli Artici, questa era stata una sorpresa: trovare [. . .] un ricercatore italiano che lavora lassù.
‚Wir kamen um 8 in Svalbard an. Stefano von Poli Artici wartete auf mich, das war eine Überraschung: Einen italienischen Forscher zu finden, der da oben arbeitet.'

(11) Eravamo a Lampedusa. Il mare laggiù, non lo dimenticherò facilmente.
‚Wir waren in Lampedusa. Das Meer da unten, das werde ich nicht einfach vergessen.'

Im Beispiel (10) ist *lassù* adverbiale Angabe mit der lokalen Bedeutung von ‚da oben'. In (11) ist *laggiù* Attribut des Nomens *il mare*, mit dem es links ausgeklammert ist. *Lassù*, *laggiù*, *quaggiù* und *quassù* werden als situations-deiktische Formen, wie in (12), verwendet:

(12) „Bene! Vai laggiù!" disse la donna, indicando una grossa roccia.
‚"Gut! Geh da unten!" sagte die Frau, indem sie einen großen Fels zeigte.'

Verwendungen als phorische Mittel oder als Korrelate sind für sie ausgeschlossen.

(13) Molti sono fuggiti sulle montagne. Lassù ci sono più di settemila persone.
‚Viele sind in die Bergen geflohen. Da oben sind mehr als siebentausend Leute.'

In (13) ist *lassù* ein Adverb mit der Bedeutung von ‚da oben'. Seine Interpretation als phorisches Element, das auf das Antezedens *sulle montagne* zurückverweist, ist nicht möglich. Das wird auch durch eine stichprobenartige Analyse bestätigt. In der mehrsprachigen Datenbank *InterCorp* (https:// intercorp.korpus.cz), die aus parallelen Korpora mehrerer Sprachen besteht, wurden die Übersetzungen von den vier italienischen Adverbien ins Deutsch untersucht. Es zeigt sich, dass *lassù*, *laggiù*, *quaggiù* und *quassù* einem deutschen lokalen Adverb entsprechen, sie werden nie durch ein Pronominaladverb oder ein präpositionales Gefüge <Präposition + Pronomen> wiedergegeben. Zur Illustration das folgende Beispiel, wo *laggiù* durch das Adverb *unten* ins Deutsch übersetzt wird:

(14) Vado ad aspettarlo all'areoporto per non perdere neanche un minuto di quelli che posso passare con lui [. . .] il suo sorriso luminoso quanto mi scorge laggiù, ci corriamo incontro e sento il abbraccio stretto.
‚Ich werde ihn am Flughafen erwarten, um nicht eine Minute mit ihm zu verlieren [. . .] dann sein strahlendes Lächeln, wenn er mich unten entdeckt, wir laufen aufeinander zu, und ich spüre seine feste Umarmung.'

Es ist also festzustellen, dass *lassù*, *laggiù*, *quaggiù* und *quassù* keine Pronominaladverbien sondern Adverb-Komposita sind.

Auch Adverbkonnektoren wie *perciò* (‚deswegen‘) und *ciononostante* (‚trotzdem‘) zeigen morphologische Ähnlichkeiten mit den deutschen Pronominaladverbien. Sie bestehen aus einer Präposition (*per* ‚für‘ und *nonostante* ‚trotz‘) und einem Pronomen *ciò* (‚das, dies‘). *Perciò* und *ciononostante* werden aber nur als satzverbindende Konnektoren verwendet, wie in (15), wo *ciononostante* eine konzessive Verknüpfung zwischen dem ersten und dem zweiten Satz kodiert:

(15) Le procedure sono state semplificate, ciononostante non ci sono bandi di concorso.
‚Die Prozeduren wurden vereinfacht, es gibt trotzdem keine Ausschreibung.‘

Anders als die deutschen Pronominaladverbien können *perciò* und *ciononostante* nicht als phorische Mittel verwendet werden, die Nominalphrasen wiederaufnehmen.

(16) Aveva [un impegno]$_i$, *[perciò]$_i$ non ha potuto partecipare al meeting.
‚Er hatte eine [Verpflichtung]$_i$, *[dafür]$_i$ konnte er am Treffen nicht teilnehmen.‘
‚Er hatte eine Verpflichtung, deswegen konnte er am Treffen nicht teilnehmen.‘

In (16) kann *perciò* nur als kausaler Satzkonnektor mit der Bedeutung von ‚deswegen‘ gelten. Eine Interpretation von *perciò* als Ko-referent der Nominalphrase *un impegno* ist nicht akzeptabel. *Perciò* und *ciononostante* können keine attributive Funktion übernehmen, wie folgendes Beispiel beweist:

(17) Si tratta di un grosso problema, serve *[una spiegazione perciò].
‚Es handelt sich um ein großes Problem, man braucht *[eine Erklärung dafür].‘
‚Es handelt sich um ein großes Problem, daher braucht man eine Erklärung.‘

Hier ist der Gebrauch von *perciò* als Attribut zum Nomen *una spiegazione* (im Sinne von ‚eine Erklärung dafür‘) nicht möglich.

3. da(r)-*Pronominaladverbien in der DaF-Didaktik, den Lehrwerken und Übersetzungen von DaF-Lernenden*

Wie thematisieren ausgewählte DaF-Lehrwerke Formen und Funktionen der *da*(*r*)-Pronominaladverbien? Es lässt sich beobachten, dass Pronominaladverbien häufig unter den *präpositionalen Fügungen* (d.h. Nomen, Verben, Adjektive + Präposition) betrachtet werden. Ihr Gebrauch wird durch eine beschränkte Zahl von Beispielen illustriert, die sich fast identisch in verschiedenen DaF-Texten wiederholen.

In den meisten untersuchten Lehrwerken, die auf Niveau B1.2–C1 sind (s. unten Literatur), wird auf die morphologische Struktur der *da*(*r*)-Pronominaladverbien (vgl. Ortu 2012: 59 f.) sowie auf den möglichen Wegfall des *a*-Lauts bei vokalisch anlautenden zweiten Konstituenten hingewiesen. Im Gegensatz zur Beschreibung der morphologischen Eigenschaften ist die Behandlung ihrer syntaktischen Funktionen und ihres syntaktischen Verhaltens unvollständig. Ihre mögliche Verwendung als Satzgliedteile bzw. Attribute wird nicht erwähnt. Pronominaladverbien werden mit den (Personal-)Pronomen verglichen und als Formen beschrieben, die dazu dienen, lexikalische Wiederholungen im Text zu vermeiden. Nur einige DaF-Lehrbücher unterscheiden zwischen Vor- und Rückverweis (vgl. z.B. Dallapiazza et al. 2006: 5). Für die vorverweisende Verwendung werden aber Beispiele angeführt, die den Gebrauch dieser Formen nur als Korrelate mit darauffolgenden *dass*-Nebensätzen und Infinitivsätzen illustrieren. Der mögliche Vorverweis auf Phrasen ist in den Lehrwerken ausgeschlossen. Neben der pronominalen wird auch die Funktion als Satzkonnektoren in vielen Lehrbüchern erwähnt; dabei wird darauf hingewiesen, dass manche *da*(*r*)-Pronominaladverbien Sätze miteinander verknüpfen (vgl. z.B. Kuhn et al. 2011: 43). Die Funktion als situationsdeiktische Mittel ist nie explizit thematisiert. Aus dieser Untersuchung ergibt sich, dass *da*(*r*)-Pronominaladverbien einen geringen Stellenwert als grammatisches Thema in den gängigen Lehrwerken haben. Dabei kommt es sogar in einem fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbs noch häufig zu fehlerhaftem Gebrauch, wie die folgende Analyse veranschaulichen mag.

In einer explorativen Fallstudie an der Università del Piemonte Orientale mit insgesamt 59 DaF-Studierenden aus dem zweiten und dritten Studienjahr des Bachelorstudiengangs und dem ersten Jahr des Masterstudiengangs, deren Sprachniveau zwischen B1.2 und C1 in Deutsch liegt, wurden Übersetzungen mit dem Fokus auf Pronominaladverbien untersucht. Die Probanden wurden im Laufe ihres Übersetzungskurses Deutsch–Italienisch dazu aufgefordert, Textausschnitte, in denen *dar*-Pronominaladverbien vorhanden sind, aus dem Deutschen ins Italienische zu übersetzen. Ausgewählt wurden Internet-Belege, in denen *da*(*r*)-Pronominaladverbien mit den drei oben betrachteten Funktionen erscheinen (als phorische, situationsdeiktische Mittel und als

Korrelate). Es wurden fünf Sätze für jede Funktion genommen. In den untersuchten Sätzen treten *da*(*r*)-Pronominaladverbien sowohl als satzgliedwertige Konstituenten als auch als Satzgliedteile auf. Tabelle (1) zeigt die Distribution der verschiedenen Übersetzungsverfahren.

Tabelle 1: Übersetzungsverfahren für die Wiedergabe von *da*(*r*)-Pronominaladverbien_DaF-Lernende

Übersetzungsverfahren DaF-Lernende	**Bachelor II Jahr (B1.2) 28 Probanden**	**Bachelor III Jahr (B2) 21 Probanden**	**Master I Jahr (C1) 10 Probanden**
(attributives) Adjektiv/ Adverb	209 (49.8 %)	157 (49.8 %)	78 (52 %)
(attributive) Präpositionalphrase	107 (25.5 %)	91 (28.9 %)	38 (25.3 %)
Relativsatz	1 (0.2 %)	3 (1 %)	0 (0 %)
Pronomen/Klitika	42 (10 %)	28 (8.9 %)	15 (10 %)
Weglassung	61 (14.5 %)	36 (11.4 %)	19 (12.7 %)
Gesamtbelege	**420 (100 %)**	**315 (100 %)**	**150 (100 %)**

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die drei Lerner-Gruppen eine ähnliche Verteilung der verwendeten Übersetzungsmittel aufweisen. Die zwei häufigsten Übersetzungsverfahren sind Adjektive bzw. Adverbien, wie *antistante* in (18), die besonders für die Wiedergabe von nicht-satzgliedwertigen bzw. attributiven *da*(*r*)-Pronominaladverbien verwendet werden, und Präpositionalphrasen, wie *ad esso* in (19):

(18) Für die 1.587 Keramiken wurde ein Schaudepot eingerichtet, das durch schmale Fenster den Blick auf die vorhandenen Schätze gewährt. Im Raum davor werden in sieben Vitrinen kleinere Wechselausstellungen präsentiert.
‚Per le 1.587 ceramiche è stato installato un deposito, che attraverso finestre strette permette di osservare i tesori presenti. Nella stanza antistante sono presentate piccole mostre temporanee in sette vetrinette.‘ (Master I)

(19) Sie müssen das Projekt speichern, bevor Sie darauf verweisen können.
‚Deve salvare il progetto prima di potersi riferire ad esso.‘ (Bachelor II)

In allen drei untersuchten Gruppen kommen Relativsätze als Übersetzungsmittel sehr selten bzw. nie vor. Ein der wenigen Beispiele ist (20), in dem *dazwischen* durch den Relativsatz *che sta in mezzo* (‚der in der Mitte liegt‘) wiedergegeben wird:

(20) Transsibirische Eisenbahn: Die Wägen sind mit zwei unteren und zwei oberen Liegeplätzen gestaltet und einem kleinen, schmalen Korridor

dazwischen sowie zwei weiteren Liegeplätzen auf der gegenüberliegenden Seite.
‚Tratta transiberiana: I vagoni sono strutturati con due cuccette inferiori e due superiori e un piccolo e stretto corridoio che sta in mezzo, in aggiunta altre due cuccette sul lato opposto.' (Bachelor II)

Die Verteilung in Tabelle 1 zeigt auch einen Anteil von Weglassungen der *da*(*r*)-Pronominaladverbien in den Übersetzungen aller drei Lerner-Gruppen. Zur Illustration Beispiel (21), in dem *dazwischen* im Italienischen unübersetzt bleibt:

(21) Transsibirische Eisenbahn: Die Wägen sind mit zwei unteren und zwei oberen Liegeplätzen gestaltet und einem kleinen, schmalen Korridor dazwischen sowie zwei weiteren Liegeplätzen auf der gegenüberliegenden Seite.
‚Ferrovia transiberiana: I vagoni presentano due cuccette inferiori, due superiori e un piccolo corridoio stretto Ø, nonché due altre cuccette sul lato opposto.' (Master I)

Die Weglassung kann auch zu inhaltlich ungenauen bzw. dem Original semantisch nicht äquivalenten Übersetzungen führen:

(22) Der 29jährige israelische Dirigent und Pianist Lahav Shani wird der Nachfolger von Maestro Zubin Mehta [. . .] übernimmt 2020/2021 die Leitung des Israel Philharmonic Orchestra und wird in der Saison davor bereits als designierter Musikdirektor fungieren.
‚Il dirigente e pianista ventinovenne Lahav Shani è il successore del Maestro Zubin Mehta [. . .] nel 2020/2021 acquisisce la direzione dell'orchestra filarmonica israeliana e nella stagione Ø fungerà già da direttore musicale designato.' (Bachelor III)

In (22) wird *davor*, das als Attribut eine Konstituente zusammen mit der Phrase *in der Saison* bildet, nicht übersetzt. Die italienische Nominalphrase *nella stagione* (‚in der Saison') ohne attributive Spezifizierung bedeutet nicht – wie es im deutschen Originaltext gemeint wird – ‚in der Saison vor 2020/2021', sondern ‚in der damals laufenden Saison 2020/2021'.

Manche Übersetzungen der *da*(*r*)-Pronominaladverbien sind nicht adäquat:

(23) Am 05.03.2015 ist der Beschwerdeführer erst um 10:15 mit der Begründung erschienen, beim Zahnarzt gewesen zu sein. Er hat dafür keine Bestätigung vorgelegt.
‚Il 5 marzo 2015 il denunciante è apparso solo alle ore 10:15 con la giustificazione di essere stato dal dentista. Per lui non è stata data nessuna conferma.' (Bachelor III)

Im Beleg (23) wird *dafür* durch *per lui* (‚für ihn') wiedergegeben. Der italophone DaF-Lerner hat den Bezug von *dafür* hier falsch interpretiert: Das Pronominaladverb bezieht sich tatsächlich nicht auf das Pronomen *er* sondern auf die Präpositionalphrase *mit der Begründung*.

In anderen Fällen sind die Übersetzungsvorschläge stilistisch unangemessen, wie die Wiederholung von *progetto* in (24) oder die lexikalisch sehr umfangreiche Präpositionalphrase *tra queste cuccette superiori e le cuccette inferiori* (‚zwischen diesen oberen Liegeplätzen und den unteren Liegeplätzen') in Beispiel (25):

(24) Sie müssen das Projekt speichern, bevor Sie darauf verweisen können.
‚Deve salvare il progetto prima di potersi riferire a questo progetto.' (Bachelor III)

(25) Transsibirische Eisenbahn: Die Wägen sind mit zwei unteren und zwei oberen Liegeplätzen gestaltet und einem kleinen, schmalen Korridor dazwischen sowie zwei weiteren Liegeplätzen auf der gegenüberliegenden Seite.
‚La ferrovia transiberiana: Le carrozze sono organizzate con due cuccette sopra e due sotto, e un piccolo stretto corridoio tra queste cuccette superiori e le cuccette inferiori, in aggiunta anche due altre cuccette sul lato opposto.' (Bachelor II)

Aus den vielen Weglassungen und Übersetzungsvorschlägen wie den letzten Beispielen lässt sich schließen, dass die Wiedergabe von *da*(*r*)-Pronominaladverbien den Studierenden, unabhängig von ihrem deutschen Sprachniveau, problematisch erscheint.

4. da(r)-*Pronominaladverbien in einem Korpus von Übersetzungen*

In einem nächsten Schritt werden die Übersetzungsverfahren der DaF-Studierende mit den Daten verglichen, die aus der Untersuchung eines Korpus von deutschen Originalbelegen und italienischen Übersetzungen aus der Datenbank *InterCorp* stammen. In *InterCorp* wurden Belege von allen *da*(*r*)-Pronominaladverbien (entsprechend der Liste von Negele 2012: 11) in den deutschen Texten gesucht und ihre Übersetzungen ins Italienisch analysiert. Es wurden vier Belege für jede der drei syntaktischen Funktionen betrachtet (vgl. oben 2). Für diese Analyse wurden alle deutsche Primärtexte und die italienischen Übersetzungen ausgewählt.

Im Vergleich mit den Übersetzungslösungen der DaF-Lernende (vgl. Abs. 4) findet sich in der untersuchten Datensammlung eine gleichmäßigere

Verteilung von Sprachverfahren, die als Entsprechungen der deutschen *da*(*r*)-Pronominaladverbien im Italienischen gelten (Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersetzungsverfahren für die Wiedergabe von *da*(*r*)-Pronominaladverbien_*InterCorp*

Übersetzungsverfahren *InterCorp*	
(attributives) Adjektiv/Adverb	67 (29.5 %)
(attributive) Präpositionalphrase	58 (25.4 %)
Relativsatz	52 (22.8 %)
Pronomen/Klitika	45 (19.7 %)
Weglassung	6 (2.6 %)
Gesamtbelege	**228 (100 %)**

Zu den möglichen Übersetzungsverfahren in der Datenbank zählen neben Adjektiven bzw. Adverbien und Präpositionalphrasen, die in den Texten der italophonen DaF-Studierende häufig waren, auch Pronomina und Relativsätze, die von den Lernern sehr selten verwendet wurden. In (26) und (27) werden die deutschen Pronominaladverbien *davon* und *dazwischen* durch das Klitikum *ne* und einen Relativsatz (*che li collegavano*, ‚die sie verbanden') wiedergegeben.

(26) Er hatte nie davon gehört.
‚Non ne aveva mai sentito parlare.'

(27) Wir musterten der Reihe nach die Türme im Westen, Süden und Osten sowie die Mauern dazwischen.
‚Esaminammo da lontano i torrioni orientale, meridionale e occidentale, con le pareti che li collegavano.'

Die Weglassungen sind in den untersuchten *InterCorp*-Übersetzungen sehr selten (insgesamt sechs Belege; 2.6 %) bzw. sie beschränken sich fast ausschließlich auf Sätze, in denen ein *da*(*r*)-Pronominaladverb sich vorausweisend auf den Inhalt eines Satzes bezieht, wie im Beleg (28), in dem *damit* den ganzen Infinitivsatz wiederaufnimmt und im Italienischen weggelassen wird:

(28) Außerdem aber bestand noch ein unmittelbarer Verkehr der Portierloge mit dem Vestibül, denn an zwei großen Schiebenfenstern saßen zwei Unterportiers und waren unaufhörlich damit beschäftigt, Auskünfte in den verschiedensten Angelegenheiten zu erteilen.
‚Inoltre c'era sempre un rapporto diretto tra la portineria e l'atrio, perché davanti alle due grandi finestre scorrevoli sedevano due sottoportieri, perennemente occupati Ø a dare informazioni sugli argomenti più disparati.'

5. *Ausblick*

Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass das Italienische über Einheiten verfügt, die morphologische Gemeinsamkeiten mit den deutschen *da*(*r*)-Pronominaladverbien aufweisen. In funktionaler Hinsicht ist aber der Gebrauch solcher Formen beschränkter als im Deutschen. Eine Fallstudie von Übersetzungen von italophonen DaF-Lernenden hat gezeigt, dass die Studierende bei der Wiedergabe von *da*(*r*)-Pronominaladverbien Schwierigkeiten haben. Manche Pronominaladverbien bleiben unübersetzt oder die Übersetzungslösungen sind stilistisch unangemessen bzw. nicht korrekt. Die Ergebnisse einer sprachvergleichenden Untersuchung zwischen deutschen Originaltexten und italienischen Übersetzungen, die eine klare Einsicht in die vielfältigen Formen und Fügungen des Italienischen erlauben, die dieselbe Funktion der deutschen *da*(*r*)-Pronominaladverbien haben, können eine nützliche Hilfe bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für italophone DaF-Lernende darstellen. Diese Materialien können die Lerner dabei unterstützen, den Gebrauch und die Funktion der untersuchten grammatischen Einheiten genau zu erkennen bzw. besser zu verstehen und sie im Italienischen angemessen und ohne die Fehlinterpretationen und Probleme zu wiedergeben, die die Untersuchung ihrer Übersetzungen gezeigt hat.

Literatur

Andorno, Cecilia (2003): *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.

Conte, Maria-Elisabeth (1981): Deissi testuale e anafora. In: AA.VV. (Hrsg.): *Sull'anafora. Atti del seminario dell'Accademia della Crusca* (14–16 dicembre 1978). Firenze: Accademia della Crusca, S. 37–54.

Duden (2005): *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.

Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. Berlin: Erich Schmidt.

Gunkel, Lutz (2017): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Nominal*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Mollica, Fabio (2010): *Korrelate im Deutschen und im Italienischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Negele, Michaela (2012): *Varianten der Pronominaladverbien im Neuhochdeutschen: Grammatische und soziolinguistische Untersuchungen*. Berlin/New York: de Gruyter.

Paranhos Zitterbart, Jussara (2002): *Zur korrelativen Subordination im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter.

Ortu, Franca (2012): Zu den Funktionen einiger Präpositionaladverbien (am Beispiel von *darum*, *worum*, *dabei*, *wobei*). *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology, and Literature* 3.1, S. 59–70.

Pasch, Renate et al. (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin/New York: de Gruyter.
Pecorari, Filippo (2014): Metalinguistico, metatestuale e metacomunicativo. Mezzi di coesione testuale tra anafora e deissi. In: Korzen, Iørn/Ferrari, Angela/De Cesare, Anna-Maria (Hrsg.): *Tra romanistica e germanistica: lingua, testo, cognizione e cultura. Between Romance and Germanic: Language, text, cognition and culture*. Bern: Peter Lang, S. 257–276.
Peschek, Ilka (2013): „Du hast das Thema grad drauf gelenkt!" – *dr* + Präposition im gesprochenen Deutsch. In: Hennemann, Anja/ Schlaak, Claudia (Hrsg.): *Korpuslinguistische Untersuchungen. Analysen einzelsprachlicher Phänomene*. Berlin: Frank & Timme, S. 67–100.
Pittner, Karin (2008): Schlecht dran oder gut drauf? Überlegungen zur Grammatikalisierung und Akzentuierung von Pronominaladverbien. *Deutsche Sprache*, 36/1, S. 74–94.
Rehbein, Jochen (1995): Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. Und Diskussion des Vortrags von Herrn Rehbein. In: Wohlrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann, S. 166–204.
Rickheit, Gert/Schade, Ulrich (2008): Kohärenz und Kohäsion. In: *Text- und Gesprächslinguistik* (HSK 16,1). Berlin: de Gruyter, S. 275–293.
Schwabe, Kerstin (2013): Eine uniforme Analyse sententialer Proformen im Deutschen. *Deutsche Sprache* 41/2, S. 142–164.
Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.
Wöllstein, Angelika (2014): *Topologisches Satzmodell*. 2. überarb. Aufl. Heidelberg: Winter.
Zifonun, Gisela et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 1–3. Berlin, New York: de Gruyter.

Untersuchte DaF-Lehrwerke

Böschel", Claudia" et al. (2015): *Ja genau! Kurs- und Übungsbuch B1.2*. Berlin. Cornelsen Verlag.
Buscha, Anne et al. (2009): *Erkundungen C1*. Leipzig. Schubert Verlag.
„Dallapiazza, Rosa Maria" Fischer et al. (2009): *Ziel. Kursbuch B2.2*. München. Hueber Verlag.
Dallapiazza, Rosa Maria et al. (2006): *Tangram Aktuell 3. Kursbuch und Arbeitsbuch B1.2*. München. Hueber Verlag.
Dengler", Stefanie" et al. (2017): *Netzwerk. Kurs und Arbeitsbuch B1.2*. Stuttgart. Klett Verlag.
Harst, Eva et al. (2017): *Berliner Platz 4 – neu B2*. Stuttgart. Klett Verlag.
Hilpert, Silke et al. (2010): *Schritte 6. Kurs- und Arbeitsbuch B1.2*. München. Hueber Verlag.
Kaufmann, Susan et al. (2013): *Berliner Platz 3 – neu B1*. Stuttgart. Klett Verlag.
Koithan", Ute" et al. (2017): *Aspekte neu. Lehr- und Arbeitsbuch B2 und C1*. Stuttgart. Klett Verlag.

Kuhn, Christine et al. (2010): *Studio d Kurs- und Übungsbuch B2/1*. Berlin. Cornelsen Verlag.
Kuhn, Christine et al. (2011): *Studio d Kurs- und Übungsbuch B2*. Berlin. Cornelsen Verlag.
Kuhn, Christine et al. (2015): *Studio d Kursbuch C1*. Berlin. Cornelsen Verlag.
Perlmann-Balme, Michaela et al. (2014): *Sicher! Kurs- und Arbeitsbuch B2.2*. München. Hueber Verlag.
Sander, Ilse et al. (2012): *Mittelpunkt neu. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart. Klett Verlag.

Das mehrsprachige Kind als Ausgangspunkt für eine optimale Lernergrammatik: Ergebnisse von simultan bi- und trilingualen Kindern

Natascha Müller (Wuppertal)

Abstract: Vor dem Hintergrund, dass Lernergrammatiken für den schulischen Fremdsprachenerwerb fast ausschließlich die sprachspezifischen Eigenschaften der zu erwerbenden Sprache fokussieren, stellt sich die Frage, ob das Wissen über die Möglichkeiten, wie ein grammatisches Phänomen prinzipiell (oder zumindest in den unterschiedlichen Muttersprachen der Lerner) ausgedrückt wird, einen Vorteil beim Erwerb einer Fremdsprache darstellt. Der vorliegende Beitrag beantwortet diese Frage für die Mehrsprachigkeit im Kindesalter positiv und stellt einen positiven Effekt der Muttersprache(n) der Lerner*innen auch für den Fremdsprachenerwerb in Aussicht. Am Beispiel der Verbstellung im deutschen Hauptsatz wird dargestellt, dass simultan bi- und trilinguale Kinder mit den Sprachen Deutsch und romanischen Sprachen im Deutschen einen Erwerbsvorteil gegenüber monolingual deutschen Kindern aufweisen und dass diese Art von positivem Spracheneinfluss aus den romanischen Sprachen gerade nicht über den positiven Transfer erklärbar ist, da sich die Sprachen parametrisch (und typologisch) unterscheiden. Die Beschreibung des akzelerierten Erwerbs des Deutschen durch simultan bi- und trilingualen Kinder kann in einem revidierten Grammatikmodell (Roberts 2019) geleistet werden.

Keywords: Akzelerierung, V2-Sprache, Parameterhierarchie, Spracherfahrung, Sprachdiversität, nicht-duplizierte Komponenten, Deutsch, romanische Sprachen

1. Effekte der Mehrsprachigkeit bei Kindern mit mehreren Erstsprachen

Kinder, die mit mehreren Muttersprachen (2L1, 3L1) aufwachsen, können von Erwerbsbeginn an die Lexika und die grammatischen Systeme trennen (Genesee 1989; Meisel 1989; Montanari 2010). Die Sprachentrennung ist auch dann möglich, wenn die Mehrsprachigkeit unbalanciert ist, d.h. wenn das Kind eine oder mehrere sogenannte schwache Sprachen hat (Gawlitzel-Maiwald/Tracy 1996: 912; Arnaus Gil et al. 2019: 23 ff.). Trotz der frühen Sprachentrennung kommt es zum Spracheneinfluss (Paradis/Genesee 1996: 3; Hulk/Müller 2000). Der Spracheneinfluss kann sich als Verlangsamung des Erwerbs manifestieren: Ein grammatisches Phänomen wird im Vergleich zu dem Phänomen in der / den anderen Sprache(n) des Individuums oder im Vergleich zu monolingualen Kindern verzögert erworben. Der verlangsamende Spracheneinfluss ist sehr gut beforscht. Spracheneinfluss kann sich auch als

Akzelerierung mit Bezug auf ein grammatisches Phänomen im Vergleich zu dem Phänomen in der /den anderen Sprache(n) des Individuums oder im Vergleich zu monolingualen Kindern äußern. Im Gegensatz zur Verlangsamung ist die Akzelerierung wenig beforscht. Sie ist gut mit dem Konzept des positiven Transfers (als Übertragung grammatischen Wissens) modellierbar, wenn die Sprachen syntaktisch gleich strukturiert sind.

Auf die Akzelerierung im Erstspracherwerb gibt es zwei mögliche Perspektiven (Müller 2017): Eine Form von Akzelerierung kann als schnellere (grammatische) Entwicklung innerhalb monolingualer Grenzen definiert werden. Hierfür diskutieren Paradis/Nicoladis/Genesee (2000: 254) als Beispiel bei bilingual französisch-englischen Kindern die ungleiche Entwicklung von Morphemen wie Hilfsverben, Modalverben, Tempus- und Flexionsmorphemen und Kopulaverben, allesamt Träger bzw. Ausdruck von Tempus- und Kongruenzinformationen an Verben. Diese Morpheme treten im Französischen dieser bilingualen Kinder früher als im Englischen auf. Dies gilt auch für monolinguale Kinder dieser Sprachen. Eine zweite Form der Akzelerierung ist die schnellere (grammatische) Entwicklung außerhalb monolingualer Grenzen: Mehrsprachige Kinder sind für bestimmte grammatische Bereiche gegenüber monolingualen Kindern akzeleriert. Es ist die Akzelerierung außerhalb monolingualer Grenzen, die Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist; sie ist bisher kaum erforscht.

Akzelerierungseffekte, besonders solche außerhalb monolingualer Grenzen, wurden bisher für nur sehr wenige grammatische Bereiche nachgewiesen. Diese umfassen folgende Bereiche: U.a. Liceras/Fernández Fuertes (2016) und Scalise/Stahnke/Müller (2021) beschreiben bilingual bzw. trilingual aufwachsende Kinder, welche akzeleriert sind mit Blick auf Domänen, die bei monolingualen Kindern durch Auslassungen („erros of omission“) charakterisiert sind. U.a. Arnaus Gil/Müller (2018, 2020), Repetto /Müller (2010) and Schmeißer/Jansen (2016) zeigen Akzelerierungseffekte für solche Domänen auf, die sich im monolingualen Spracherwerb durch nicht-zielsprachliche Sprachformen („errors of commission“) auszeichnen. Der vorliegende Beitrag wird aus Platzgründen allein auf letzteren Erwerbsbereich fokussieren.

2. Position des Finitums im Deutschen und in romanischen Sprachen, mit besonderer Berücksichtigung von Hauptsätzen

Das erwachsenensprachliche Deutsch ist eine V2-Sprache, die Verbalphrase (VP) ist OV geordnet. Im Hauptsatz folgt das Finitum der ersten Konstituente, wie in (1), (3) und (4) dem Subjekt und in (2) der Ortsangabe; nicht-finite

Verben wie Partizipien und Infinitive folgen dem (in)direkten Objekt, wie in (3), und bspw. Ortsangaben, wie in (4):

(1) Das Mäuschen klettert auf den Baum
(2) Auf den Baum klettert das Mäuschen
(3) Das Mäuschen hat den Käse gefressen
(4) Das Mäuschen will auf den Baum klettern

Auch wenn die Nebensatzwortstellung nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist, soll nicht unerwähnt bleiben, dass das Finitum im deutschen konjunktionalen Nebensatz satzfinal steht wie in (5):

(5) Die Katze bemerkt, dass das Mäuschen auf den Baum klettert/klettern will

Diese Eigenschaften des Deutschen stellen Zweitspracherwerber*innen (die das Deutsche auf natürliche Weise, ohne formalen Unterricht erwerben) vor große Erwerbsprobleme (vgl. u.a. Müller 1998a).

Im Gegensatz zum Deutschen erscheint in romanischen Sprachen wie dem Französischen, Italienischen und Spanischen das Finitum im Haupt- (und Neben)satz in der Position nach dem Subjekt, wie in (6)–(10); diese Sprachen werden im Gegensatz zu der V2-Sprache Deutsch auch als SV(O)-Sprachen bezeichnet. Nicht-finite Verben wie Partizipien und Infinitive gehen dem (in) direkten Objekt und bspw. Ortsangaben voraus; vgl. (9)–(10). Dies zeigen die folgenden Beispiele für das Französische:

(6) La petite souris grimpe sur l'arbre
(7) (C'est) sur l'arbre (que) la petite souris grimpe
(8) La petite souris a mangé le fromage
(9) La petite souris veut grimper sur l'arbre
(10) Le chat note que la petite souris grimpe/veut grimper sur l'arbre

3. *Erwerb der V2./SV-Eigenschaft durch monolinguale Kinder*

Monolingual deutsche Kinder durchlaufen eine Phase, während der sie finite Verben in Hauptsätzen satzfinal platzieren (vgl. die Darstellungen in Arnaus Gil/Müller 2020: 539 f., vgl. auch Müller et al. 2011: 129 ff. zu dem monolingualen Kind Chantal). Diese Erwerbsphase dauert bei manchen Kindern bis zirka 3;6,0 (Jahr; Monat, Tag) an; berücksichtigt man finite und nichtfinite Verben, so überwiegt für diesen Erwerbszeitraum nach Clahsen (1990/91: 378) die Endstellung. Müller et al. (2011: 129) beschreiben ein monolingual deutsches Kind, bei dem sogar die Endstellung finiter Verben phasenweise

überwiegt. Im selben Zeitraum verwenden die Kinder auch zielsprachliche V2-Stellungen des Finitums. Beispiele für die Endstellung des Finitums sind (11)-(14). (15) zeigt die Endstellung eines nicht-finiten Verbs, realisiert als Stamm, (16) als Wurzel; (17) zeigt die Endstellung eines Infinitivs (Wurzel-infinitiv):

(11) Mäuschen da reinklettert (Clahsen/Eisenbeiss/Penke 1996: 138)
(12) Die dinger nich lieb sind (2;6,15, Chantal)
(13) Das – die kleine häuschen daran hört (2;6,15, Chantal) (= gehört)
(14) Würm nich rausfalln kann (2;6,15, Chantal)
(15) Bald schläf (2;6,15, Chantal) (= schläft)
(16) Eselein serviette weg[z]eiß (2;6,15, Chantal) (= wegschmeißen)
(17) Das hia machen (2;6,15, Chantal) (= heia machen)

Auch wenn die Nebensatzwortstellung nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist, soll hierzu nicht unerwähnt bleiben, dass das Finitum in konjunktionalen Nebensätzen satzfinal erscheint und erste konjunktionale Nebensätze in Longitudinaldaten mit zirka 3;0 auftreten.

Im Gegensatz zum Deutschen werden von monolingualen Kindern mit einer romanischen Sprache keine Probleme beim Erwerb der SV-Stellung finiter Verben in Haupt- (wie in Neben)sätzen berichtet (Belletti/Guasti 2015; Montrul 2004; Prévost 2009).

Zusammenfassend zeigen die Erwerbsdaten, dass die deutsche V2-Stellung eine Hürde im Erwerb darstellt, im Gegensatz zur Finitumsposition in den romanischen Sprachen, deren Erwerb mühelos erfolgt.

4. Erwerb der V2./SV-Eigenschaft durch simultan bi- und trilinguale Kinder

4.1 Studien

Simultan mehrsprachige Kinder (mit mindestens einer romanischen Sprache) überspringen die sogenannte VEnd-Phase des monolingualen Erwerbs des Deutschen. Repetto/Müller (2010) zeigen dies für 6 longitudinal untersuchte bilingual deutsch-italienische Kinder, Schmeißer/ Jansen (2016) für 4 longitudinal untersuchte deutsch-französische Kinder und Müller (2017) für 4 longitudinal untersuchte trilingual mit Deutsch, Spanisch und Katalanisch aufwachsende Kinder, jeweils im Zeitraum von 1;6 bis 3;6. Arnaus Gil /Müller (2020) weisen den Akzelerierungseffekt im Deutschen bei 91 Kindern mit mehr als einer Erstsprache mit Hilfe einer Querschnittstudie nach. Der Akzelerierungseffekt zeigt sich dergestalt, dass von insgesamt 152 Äußerungen von bilingualen und 144 Äußerungen von Kindern mit mehr als zwei Erstsprachen

keine Äußerung mit einem satzfinal platzierten finiten Verb beobachtet wurde (Arnaus Gil/Müller 2020: 548).

Im Bereich von Nebensätzen können simultan mehrsprachige Kinder eine Spracherwerbsphase durchlaufen, während der sie das Finitum in konjunktionalen Nebensätzen nicht satzfinal positionieren (Müller 1998b; Müller/Patuto 2009). Die Verzögerung im Erwerb reicht bei manchen Kindern bis 5 Jahre; von der Verzögerung sind zirka die Hälfte der Kohorte betroffen.

Mehrsprachige Kinder mit einer romanischen Sprache platzieren finite Verben von Beginn an zielsprachlich in Haupt- (wie in Neben)sätzen in ihrer romanischen Sprache (Belletti/Guasti 2015; Montrul 2004; Prévost 2009). Mit anderen Worten kann man für die romanischen Sprachen das Ausbleiben von negativem Spracheneinfluss festhalten.

Zusammenfassend zeigen die Erwerbsdaten, dass die deutsche V2-Stellung durch mehrsprachige Kinder akzeleriert im Vergleich zu monolingualen Kindern erworben wird. Genauso wie im Deutschen lassen sich für die romanische(n) Sprache(n) der Kinder keine Erwerbsprobleme belegen.

Aus den berichteten Studien ergibt sich die folgende Forschungsfrage: Wie kann ein mehrsprachiges Kind für eine V2-Sprache akzeleriert sein und von seinen anderen Erstsprachen profitieren, wenn diese keine V2-Sprachen sind? Bevor ein Beschreibungsrahmen für Akzelerierung in Form eines Grammatikmodells vorgestellt wird, soll geprüft werden, ob die Inputmenge bzw. die Spracherfahrung den Akzelerierungseffekt im Deutschen erklären kann.

4.2 Spracherfahrung als Einflussgröße

Mehrsprachige Kinder können ganz unterschiedliche Erfahrungen mit ihren Erstsprachen machen, was sie zu interessanten Proband*innen macht. Man spricht im Fall, wenn in einer Sprache (viel) mehr Erfahrung existiert als in der anderen/in den anderen, auch von einer Sprachdominanz, d.h. das Kind verfügt über eine sogenannte starke, dominante und (eine) schwache Sprache(n). Denkbar wäre nun, dass sich der in 4.1 genannte Akzelerierungseffekt nur in der dominanten Sprache zeigt, da das Kind in dieser mehr Erfahrung hat, als in der/den anderen Sprache(n).

Die in 4.1 genannten Forschungsarbeiten kommen zu dem Schluss, dass mehrsprachige Kinder den Akzelerierungseffekt im Deutschen auch dann aufweisen, wenn das Deutsche ihre schwache Sprache ist. In den Arbeiten wird Sprachdominanz domänenspezifisch und dimensionsspezifisch angegeben (vgl. Birdsong 2014). Mit Domänen werden bspw. Situationen bezeichnet, in denen die eine oder die andere(n) Sprache(n) verwendet werden. In den Forschungsarbeiten wird die Umgebungssprache als mögliche domänenspezifische Größe herangezogen. Dimensionen der Sprachdominanz sind bspw.

der MLU (Mean Length of Utterance) und die Wortschatzgröße. In der Arbeit von Arnaus Gil/Müller (2020) wird die Größe des rezeptiven Wortschatzes als Messgröße zugrunde gelegt. Müller (2017) und Arnaus Gil/Müller (2020) zeigen zudem, dass der Akzelerierungseffekt im Deutschen auch bei solchen Kindern auftritt, die mehr als zwei Erstsprachen gleichzeitig erwerben und deren tägliche Spracherfahrung sich somit nicht nur für jede Erstsprache halbiert, sondern auf drei oder mehr Teile verteilt.

Die Studien in 4.1 zeigen, dass mehrsprachige Kinder gegenüber monolingual deutschen Kindern akzeleriert sind. Die Spracherfahrung monolingual deutscher Kinder setzt sich aus einer einzigen Sprache zusammen und ist im Vergleich zu mehrsprachigen Kindern im Deutschen sehr viel größer. Monolinguale Kinder nutzen alle Sprachverarbeitungs- und produktionsressourcen für den Erwerb einer einzigen Sprache. Diese Fakten erhöhen den Erklärungsbedarf des Akzelerierungseffekts im Rahmen eines Grammatikmodells, in dem der Sprachdiversität eine große Rolle zukommt.

4.3 Sprachdiversität als Einflussgröße

Mehrsprachige Kinder zeichnen sich neben der im Vergleich zu monolingualen Kindern reduzierten Erfahrung in ihren Erstsprachen dadurch aus, dass ihr Sprachinput diverser ist als der monolingualer Kinder. Laut Montanari (2010: 92) kann sich Sprachdiversität positiv auswirken: „[I]ncreased input diversity leads the child to an enhanced language discrimination capacity and, in turn, to a heightened attention towards the structural properties of her languages, thereby enhancing the course and timing of differentiation.“ Die Studien von Arnaus Gil et al. (2019) konnten bisher nicht zeigen, dass eine Erhöhung der Anzahl der Erstsprachen zu einem erhöhten Akzelerierungseffekt beim Erwerb bestimmter grammatischer Phänomene führt: Die untersuchten trilingualen Kinder unterscheiden sich nicht von den Kindern, die zwei unterschiedliche Sprachen erwerben. Interessant ist jedoch das Ergebnis, dass selbst die trilingualen Kinder mit der Kombination Deutsch und mindestens einer romanischen Sprache Akzelerierungseffekte im Deutschen aufweisen. Dies zeigt, dass, obwohl die Erstsprachen des Kindes unterschiedlich (konträr) strukturiert sind, ein positiver Effekt im Deutschen auftritt und Sprachdiversität eine Einflussgröße ist. Die Tatsache, dass sich (typologisch) unterschiedliche Sprachen positiv beeinflussen können, zeigt aber auch, dass der Einfluss nicht mit dem Konzept des positiven Transfers (von Sprachwissen) erklärbar ist. Der Erklärungsrahmen muss demzufolge ein anderer sein.

5. Erklärungsansatz im Rahmen von Parameterhierarchien

Chomsky (2005: 6) unterscheidet drei Faktoren, die bei der Sprachentwicklung im Individuum eine Rolle spielen: die genetische Ausstattung (Faktor 1), (Sprach)Erfahrung (Faktor 2) und nicht-sprachspezifische Prinzipien. Laut Biberauer et al. (2014) und Roberts (2019) dienen die nicht-sprachspezifischen Prinzipien zusammen mit der genetischen Ausstattung, der Universalgrammatik UG (die keine Sprachvariation enthält), dazu, Sprachvariation abzubilden. Dabei ergeben die nicht-sprachspezifischen Prinzipien eine Parameterhierarchie, die im vorliegenden Beitrag für die Wortstellung vereinfacht dargestellt wird; sie sorgen auch dafür, dass das Kind über positive Evidenz lernen kann.

Prinzip 1 besagt, dass das Kind konservativ mit Blick auf die Anzahl an formalen Merkmalen ist, welche für die Zuordnung einer strukturellen Repräsentation zu einem Stück Input nötig ist (Feature Economy, Biberauer et al. 2014). Dementsprechend befinden sich in den Hierarchien unmarkierte Sprachen weiter oben als markierte. Kinder „start at the highest position of the hierarchy and keep testing down if the primary linguistic data is incompatible with a given option" (Picallo 2014: 7). Diese oberste Ebene der Sprachvariation wird durch den sogenannten Makroparameter definiert: In einer Wortstellungshierarchie (Biberauer et al. 2014: 110) teilen alle (funktionalen) Kategorien ein Merkmal m. Romanische Sprachen gehören zu den kopf-initialen Sprachen und sind dementsprechend unmarkiert. Baker (2014: 361) nennt in einer Übersicht 417 Sprachen, die konsistent kopf-initial sind; 427 Sprachen machen die konsistenten kopf-finalen Sprachen aus. Nur 38 Sprachen sind kopf-initial innerhalb der VP und kopf-final innerhalb der PP, und nur 10 Sprachen weisen eine kopf-finale VP und eine kopf-initiale PP auf. Zu letzteren Sprachen zählt das Deutsche. Auf der nächst-niedrigeren Ebene des Mesoparameters teilen alle funktionalen Köpfe einer natürlichen Klasse, z.B. Kategorien mit dem Merkmal [+V], ein Merkmal m (vgl. Abbildung 1). Auf mikroparametrischer Ebene teilen Unterklassen ein Merkmal m, wie z.B. Modalverben; auf nanoparametrischer Ebene sind dies einzelne lexikalische Einheiten. Das Deutsche ist demzufolge parametrisch markierter als die romanischen Sprachen, da es (erst) auf einer tieferen Ebene in einer Hierarchie entschieden wird.

Prinzip 2 besagt, dass das Kind liberal ist mit Blick auf die Ausweitung eines formalen Merkmals über den Input hinaus (Input Generalization,

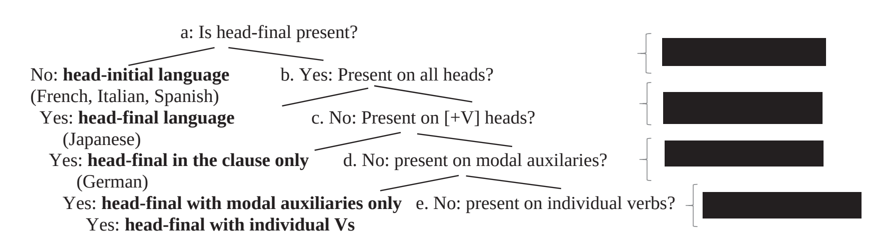


Abb. 1: Beispiel für eine Parameterhierarchie: hier Wortstellung (Biberauer et al. 2014: 110)

Biberauer et al. 2014). Dieses Prinzip sorgt u.a. dafür, dass das Kind falsche parametrische Entscheidungen bemerkt und (auf niedrigerer Ebene als die falsche Entscheidung) korrigieren kann.

Parameterhierarchien existieren im mehrsprachigen Kind nur einmal, und eben nicht für die Erstsprachen des Kindes dupliziert. Dass sie eine nichtduplizierte Komponente (Mac Swan 2000: 37) bilden, folgt daraus, dass sich Parameter aus nicht-sprachspezifischen Prinzipien und dem Grammatikwissen (UG) ergeben. Neben Prinzip 1 und 2 darf für den Erwerb mehrerer Erstsprachen ein Prinzip 3 (Müller 2021) angenommen werden, das besagt, dass Parameter für alle Erstsprachen gleichzeitig gesetzt werden. Was ist unter „gleichzeitig“ mit Bezug auf das mehrsprachige Kind zu verstehen? Wenn das Kind die Option NEIN für den Makroparameter in einer seiner / ihrer Erstsprachen auswählt (vgl. Abbildung 1), muss es gleichzeitig entscheiden, welche Option (NEIN oder JA) für die anderen Erstsprachen plausibel ist. Mit anderen Worten: Die Antwort auf die Frage „Is head-final present?“, einmal für die romanischen Sprachen mit NEIN entschieden, erzwingt eine Entscheidung mit Hinblick auf die anderen L1n; zu diesem frühen Zeitpunkt entscheidet sich das mehrsprachige Kind für JA, die richtige Option, usw. für die nächst-niedrigeren Ebenen („head-final in the clause only“). So ist vorstellbar, dass eine grammatische Eigenschaft der Sprache A vom mehrsprachigen Kind früher und schneller erworben wird als von monolingualen Kindern, obwohl die anderen Sprachen des mehrsprachigen Kindes von der Sprache A abweichende Parameterwerte erfordern (und sich sogar von der Sprache A typologisch unterscheiden). Die syntaktische Analyse ist im vorliegenden Beitrag stark vereinfacht wegen seiner Kürze. Für detaillierte Analysen unter Zugrundelegung von Köpfigkeit von Phrasen und Verbbewegung siehe Roberts (2019: Kap. 2 und 5).

Mehrsprachige Kinder sind die idealen Proband*innen für das Zusammenspiel von genetischer Ausstattung, Erfahrung und nicht-sprachspezifischen Prinzipien „because each child is his or her own ‘matched pair’, thereby reducing interparticipant variation due to cognitive or situational differences“

(Paradis/Genesee 1997: 99) Sie erwerben mehrere Sprachen in einem Kopf und in einem Kontext, „thus they can make a unique contribution to our understanding of the sensitivity of language acquisition process to specific-language input" (Paradis/Genesee 1997: 99). Im vorliegenden Beitrag Paradis/Genesee der Umstand, dass Parameterhierarchien nicht dupliziert sind, dazu genutzt zu begründen, inwieweit eine tatsächlich gleichzeitige Entscheidung für den Erwerb unterschiedlicher Erstsprachen einen Vorteil für den Grammatikerwerb ausmachen kann.

6. Konsequenzen für den Fremdsprachenerwerb

Welche Konsequenzen ergeben sich für den Fremdsprachenerwerb? Wenn die neue Analyse durch weitere, bereits bestehende und noch zu leistende empirische Forschungsergebnisse der frühkindlichen Mehrsprachigkeit belegt wird, könnte auch das Wissen über die Möglichkeiten, wie ein grammatisches Phänomen prinzipiell (oder zumindest in den unterschiedlichen Muttersprachen der Lerner*innen) ausgedrückt wird, einen Vorteil beim Erwerb einer Fremdsprache darstellen. Erwartbar wäre, dass sich der Vorteil in der Fremdsprache selbst bei Lerner*innen mit solchen Muttersprachen einstellt, die sich typologisch von der zu erwerbenden Fremdsprache unterscheiden. Hier ließe sich sogar ein Vorteil des (gesteuerten) Fremdsprachenerwerbs gegenüber dem (ungesteuerten) natürlichen Zweitsprachenerwerb erwarten. Wenn die Analyse plausibel ist, wäre in Zukunft darauf zu achten, dass nicht nur (typologisch) gleiche und Schulsprachen mit der zu erwerbenden Fremdsprache in Lernergrammatiken verglichen werden. Für den Fremdsprachenerwerb ergibt sich die Frage im skizzierten Modell, ob die nicht-sprachspezifischen Prinzipien zusammen mit der UG zu denselben Parameterhierarchien führen und inwieweit die Erstsprache(n) noch als Steigbügel (Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996) für die Grammatik der Fremdsprache nutzbar ist/sind. Auch die Frage nach der Spracherfahrung (Inputquantität) und der Stellenwert der Inputdiversität sind hier neu zu stellen; letztere nicht nur mit Bezug auf die unterschiedlichen L1n, sondern auch mit Bezug auf den Drittspracherwerb, bei dem zwei Sprachen sukzessiv (z.B. in der Schule) und im Anschluss an den erfolgreichen Erwerb einer oder mehrerer Erstsprachen erworben werden.

7 Literatur

Arnaus Gil, Laia/Müller, Natascha (2018): French postverbal subjects: A comparison of monolingual, bilingual, trilingual and multilingual French. *Languages* 3/3, S. 1–28.

Arnaus Gil, Laia/Müller, Natascha (2020): Acceleration and delay in bilingual, trilingual and multilingual German-Romance children: Finite verb placement in German. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10/4, S. 530–558. Online publiziert am 13.11.2018: https://doi.org/10.1075/lab.17081.arn

Arnaus, Gil, Laia/Müller, Natascha/Hüppop, Marina/Poeste, Meike/Scalise, Elena/Sette, Nadine/Sivakumar Abira/Tirado Espinos, Mabel/Zimmermann, Katharina S. (2019): *Frühkindlicher Trilinguismus. Französisch, Spanisch, Deutsch*. (= Narr Studienbücher), Tübingen: Narr.

Baker, Mark (2014): Types of cross-linguistic variation in case assignment. In Picallo, M. Carme (Hrsg.): *Linguistic Variation in the Minimalist Framework*. Oxford: Oxford University Press, S. 36–60.

Belletti, Adriana/Guasti, Maria-Teresa (2015): *The Acquisition of Italian. Morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Biberauer, Theresa/Holmberg, Andera/Roberts, Ian/Sheehan, Michelle (2014): Complexity in comparative syntax: the view from modern parametric theory. In: Newmeyer, Frederick J./Preston, Laurel B. (Hrsg.): *Measuring Grammatical Complexity*. Oxford: Oxford University Press, S. 103–127.

Birdsong, David (2014): Dominance in bilingualism: Foundations of measurement, with insights from the study of handedness. In: Silva-Corvalán, Carmen/Treffers-Daller, Janine (Hrsg.): *Language Dominance in Bilinguals: Issues of operationalization and measurement*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 85–105.

Chomsky, Noam (2005): Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36/1, S. 1–22.

Clahsen, Harald (1990/91): Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition* 1/4, S. 361–391.

Clahsen, Harald/Eisenbeiss, Sonja/Penke, Martina (1996): Lexical learning in early syntactic development. In: Clahsen, Harald (Hrsg.): *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, S. 129–159.

Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie (1996) Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34, S. 901–926.

Genesee, Fred (1989): Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16, S. 161–179.

Hulk, Aafke/Müller, Natascha (2000): Crosslinguistic influence at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3/3, S. 227–244.

Liceras, Juana M./Fernández Fuertes, Rachel (2016) Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: The view from linguistic theory. *Probus* 31/2, S. 245–278.

MacSwan, Jeff (2000): The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code swichting. *Bilingualism: Language and Cognition* 3/1, S. 37–54.

Meisel, Jürgen M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, Kenneth/Obler, Loraine K. (Hrsg.): *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 13–40.

Montanari, Simona (2010): *Language Differentiation in Early Trilingual Development. Evidence from a case study*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Montrul, Silvana (2004): *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Müller, Natascha (1998a): Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb. In: Wegener, Heide (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen*. Tübingen: Narr, S. 89–116.

Müller, Natascha (1998b): Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 1/3, S. 151–171.

Müller, Natascha (2017): Different sources of delay and acceleration in early child bilingualism. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft,* 36/1, S. 7–30.

Müller, Natascha (2021). Parameter setting in the multilingual child. Plenarvortrag The Romance Turn, Ibiza.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja F. (2011[3]): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Französisch, Italienisch*. Tübingen: Narr.

Müller, Natascha/Patuto, Marisa (2009): Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisiton? The role of the language combination. In: Bernardini, Petra/Egerland, Verner/Granfeld, Jonas (Hrsg.): *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire*. Lunds Universitet: Études Romanes de Lund 85, S. 299–319.

Paradis, Johanne/Genesee, Fred (1996): Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, S. 1–25.

Paradis, Johann/Genesee, Fred (1997) On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first language acquisition. *Language Acquisition* 6/2, S. 91–124.

Paradis, Johanne/ Nicoladis, Elena/Genesee, Fred (2000): Early emergence of structural constraints on code-mixing: evidence from French–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 3/3, S. 245–261.

Picallo, M. Carme (2014): Syntactic variation and minimalist inquiries. In: Picallo, M. Carme (Hrsg.): *Linguistic Variation in the Minimalist Framework*. Oxford: Oxford University Press, S. 1–10.

Prévost, Philippe (2009): *The Acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Repetto, Valentina/Müller, Natascha (2010): The acquisition of German V2 in bilingual Italian–German children residing in Germany and Italy: a case of

acceleration? In: Torrens, Vincenç/Escobar, Linda/Gavarrò, Anna/Gutiérrez, Juncal (Hrsg.): *Movement and Clitics: Adult and child grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 155–184.

Roberts, Ian (2019): *Parameter Hierarchies & Universal Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Scalise, Elena/Stahnke, Johanna/Müller, Natascha (2021): Parameter hierarchy and acceleration: subject omissions in a trilingual child with special reference to French. *LIA*, 12/1, S. 157–184. https://doi.org/10.1075/lia.20011.sca 10.9.2022

Schmeißer, Anika /Jansen, Veronika (2016): Finite verb placement in French language change and in bilingual German–French language acquisition. In: Schmitz, Katrin/Guijarro-Fuentes, Pedro/ Müller, Natascha (Hrsg.): *The Acquisition of French in its Different Constellations*. Bristol: Multilingual Matters, S. 10–42.

Syntaktische Strategien zur Kodierung der Informationsstruktur im Sprachenpaar Deutsch–Italienisch.

Eine vergleichende Darstellung mit didaktischem Ausblick

Gianluca Cosentino (Cagliari)

Abstract: Als Einheit des sprachlichen Handelns muss jede Äußerung eine bestimmte Informationsmenge für den Transfer zum Adressaten strukturieren. Im vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten syntaktischen Operationen fokussiert, die im Sprachenpaar Deutsch–Italienisch zur Kodierung informationeller Kategorien eingesetzt werden können. Dabei handelt es sich um teilweise divergente Strategien, die ohne zielgerichtete Verwendung große Schwierigkeiten und Missverständnisse im Gesprächsverlauf hervorrufen können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diese Erkenntnisse auch in die DaF-Unterrichtspraxis zu integrieren.

Keywords: Informationsstruktur, syntaktische Operationen, DaF-Didaktik, Deutsch, Italienisch

1. Einleitung

Für die Kodierung der Informationsstruktur stehen jeder Sprache unterschiedliche formale Mittel zur Verfügung, mit denen der informationelle Status von Äußerungsbestandteilen gekennzeichnet werden kann. Auf die Beschreibung dieser sprachimmanenten Unterschiede wird im Fremdsprachenunterricht allerdings nicht immer eingegangen. Auch scheint das Thema Informationsstruktur in didaktischen Lehrwerken eher am Rande oder gar nicht behandelt zu werden. Aus diesem Grund haben Fremdsprachenlernende sehr oft große Schwierigkeiten darin, den Mitteilungsschwerpunkt einer fremden Äußerung richtig zu interpretieren bzw. in der eigenen Äußerung angemessen zu signalisieren. Diese fehlende Kompetenz kann die Kommunikation in ihrer Effizienz und Effektivität wesentlich beeinträchtigen.

Ein bewusster Umgang mit kontrastiver Linguistik im DaF-Unterricht könnte hierbei eine Veränderung bewirken. Aus diesem Grund sollen im vorliegenden Beitrag die wichtigsten syntaktischen Operationen präsentiert werden, die im Deutschen und Italienischen zur Kodierung der Informationsstruktur eingesetzt werden können. Daran anknüpfend wird der Frage nachgegangen, mit welchen Mitteln sich diese Erkenntnisse in die

DaF-Unterrichtspraxis integrieren lassen, um die Sprachkompetenz italophoner Deutschlernender zu fördern.

2. Was ist die Informationsstruktur?

Der Begriff Informationsstruktur geht auf Halliday (1967) zurück und spielt in der Germanistik wie in der allgemeinen Sprachwissenschaft eine zentrale Rolle.

Für die Beschreibung der Informationsstruktur wird häufig die kognitive Unterscheidung zwischen „Bekannt" und „Unbekannt" verwendet. Die Zweiteilung geht auf den Sinologen Georg von der Gabelentz (1868) zurück, der die Begriffe „psychologisches Subjekt" und „psychologisches Prädikat" einführte. Im Laufe der Forschungsgeschichte sind diese Kategorien unterschiedlich konzeptualisiert und benannt worden. Man unterscheidet z.B. zwischen Thema und Rhema (Ammann 1928), Topik und Kommentar (Bloomfield 1933), Präsupposition und Assertion (Chomsky 1971) oder Hintergrund und Fokus (Jacobs 1988). Je nach Modell stehen Thema, Topik, Präsupposition und Hintergrund für Merkmale wie Vorerwähntheit und Bekanntheit und werden also mit einer geringeren Informativität in Zusammenhang gebracht; sie bilden den „Hintergrundbereich" der Information. Rhema, Kommentar, Assertion und Fokus stehen demgegenüber für Neuheit und Unbekanntheit; ihr Informationsgehalt steht dementsprechend im „Vordergrund" (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 231 f.). Gemeinsam bilden Hintergrund und Vordergrund die Informationsstruktur einer Äußerung.

Unter Informationsstruktur versteht man demnach eine Komponente der Grammatik, die dafür zuständig ist, eine Äußerung für kommunikative Zwecke zu gestalten und durch unterschiedliche formale Mittel zu formulieren. Nach Musan (2010) lassen sich die Kodierungsmittel der Informationsstruktur in drei Hauptkategorien zusammenfassen: morphologisch-lexikalisch, prosodisch und syntaktisch. Obwohl die einzelnen Mittel eine jeweils unterschiedliche Reichweite haben, besteht ihre gemeinsame Grundfunktion darin, den Informationsgehalt der „kommunikativen Minimaleinheit"[1] perspektivisch in einen Vordergrund- und einen Hintergrundbereich aufzugliedern. Im

1 Unter „kommunikativen Minimaleinheiten" werden funktional bestimmte sprachliche Einheiten verstanden, mit denen eine sprachliche Handlung vollzogen werden kann. Kommunikative Minimaleinheiten können als Sätze realisiert werden oder auch aus sprachlichen Ausdrücken bestehen, die keine vollständigen Sätze darstellen; notwendig ist aber immer ein selbständiges illokutioneres Potential sowie eine terminale Intonationskontur (Wöllstein 2020: 6).

Folgenden soll diese Funktion unter formal-syntaktischen Gesichtspunkten veranschaulicht werden.

3. *Die syntaktische Organisation des Informationsflusses*

Generell geht man im Deutschen sowie im Italienischen von einer informativen Hierarchie aus, nach der die Thematizität mit der Abfolge der Satzglieder sukzessive abnimmt: Was in der Wissensbasis bereits repräsentiert bzw. gegeben ist, steht eher links, ohne prosodische Prominenz oder als Proform; was demgegenüber psychologisch neu ist, wird in aller Regel rechts positioniert, mit prosodischer Prominenz und als komplexere syntagmatische Form (Koch 1994: 41). Es kann also behauptet werden, dass die informationsstrukturelle Organisation des Deutschen und des Italienischen zunächst an der Wortstellung abzulesen ist, bzw. die Wortstellung ein Faktor für die Kodierung von Informationsstruktur ist.

In der Analyse des Wortstellungsbereichs spielt das Grundmuster der Satzelemente eine zentrale Rolle. Damit ist im Allgemeinen diejenige unmarkierte Anordnung der Satzkonstituenten gemeint, die in den meisten kommunikativen Zusammenhängen Anwendung findet. Dieses Grundmuster wird generell aus der Abfolge von Subjekt, Verb und Objekt im Aussagesatz gewonnen, die seit Greenbergs *basic order* (1966) im Zentrum der sprachtypologischen Methode zur Klassifizierung der einzelnen Sprachen steht. Im Hinblick auf diese Grundgrößen weist das Italienische in den meisten Satztypen die bevorzugte Anordnung Subjekt-Verb-Objekt (SVO) auf. Für das Deutsche besteht auf wissenschaftlicher Ebene noch keine Einstimmigkeit darüber, welche Konstituentensequenz (SVO vs. SOV) für die unmarkierte Form des Hauptsatzes anzunehmen ist; aus diesem Grund werden generell beide Strukturen angenommen (Engel 1996: 180 ff.).

Das wesentliche Merkmal im strukturellen Aufbau des Deutschen, das seine syntaktische Organisation vom Italienischen unterscheidet, liegt in der Diskontinuität des Verbalkomplexes. Dieses Merkmal bildet die Grundlage des für die Grammatikbeschreibung des Deutschen üblichen topologischen Modells (Wöllstein 2020), durch das sich der Satz in drei Stellungsfelder unterteilen lässt (Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld). Mithilfe dieses Modells lässt sich die unmarkierte informationsstrukturelle Reihenfolge der Elemente im deutschen Satz besonders gut veranschaulichen, da sich die gesonderten Vordergrund- und Hintergrundbereiche, die bei der Informationsgliederung einer Äußerung ausgewiesen werden, in den einzelnen Stellungsfeldern verorten lassen:

Tabelle 1: Das topologische Stellungsfeldmodell – mit ausgewiesenen informationsstrukturellen Bereichen

<table>
<tr><th colspan="3">Hintergrundbereich</th><th colspan="2">Vordergrundbereich</th><th></th></tr>
<tr><td rowspan="2">Vorfeld (VF)</td><td rowspan="2">Verb 1</td><td>Mittel</td><td>feld (MF)</td><td rowspan="2">Verb 2</td><td rowspan="2">Nachfeld (NF)</td></tr>
<tr><td>linker Innenrand</td><td>rechter Innenrand</td></tr>
</table>

Wie Tabelle 1 zeigt, sind Vorfeld und linker Innenrand des Mittelfeldes typische Hintergrundbereiche. Bei unmarkierter Informationsgliederung finden sich dort vor allem thematische Anschlüsse und unkontroverse Äußerungsbestandteile. Der typische Vordergrundbereich umfasst wiederum den rechten Innenrand des Mittelfeldes und gegebenfalls die rechte Satzklammer: Hier befinden sich die Elemente mit dem wichtigsten rhematischen Gewicht (Musan 2010: 11). Das Nachfeld kann abhängig von der Art der Besetzung für Hintergrund- wie auch für Vordergrundinformationen genutzt werden (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1668 ff.).

In der italienischen Grammatikographie sind Untersuchungen zur Wortstellung bis auf einige wenige kontrastive Arbeiten (Catalani 1993; Foschi/Ballestracci 2011) auffallend spärlich. Generell wird auch für das Italienische eine vom Verbalkomplex abhängige unmarkierte Anordnung der Konstituenten angenommen, wonach sich eine präverbale thematische Position und eine postverbale rhematische Position unterscheiden lassen. Abweichungen von diesem Grundschema sind allerdings sehr häufig und erfolgen vor allem nach pragmatischen Kriterien.

4. Syntaktische Hervorhebungsoperationen

Je nach kommunikativer Absicht und gemeinsamer Wissensbasis der an der Kommunikation Beteiligten kann sich der Textproduzent verschiedener syntaktischer Hervorhebungsstrategien bedienen, um rhematische (§ 4.1) sowie thematische (§ 4.2) Informationsteile in den Vordergrund der Aufmerksamkeit zu stellen und als besonders relevant zu markieren.

4.1 Rhematisierungsstrategien

Betrachtet man zuerst folgende Beispielpaare:

(1a) Es ist ein RING, den Otto seiner Frau geschenkt hat.

(1b) È un aNELlo che Otto ha regalato a sua moglie.

(2a) Was Otto seiner Frau geschenkt hat, ist ein RING.
(2b) Quello che Otto ha regalato a sua moglie è un aNELlo.

(1) und (2) enthalten zwei Formen der „Satzspaltung". Durch diese syntaktische Operation wird das zu fokussierende rhematische Element in einer Kopula-Struktur genannt, an den sich die weitere Aussage als Relativsatz anschließt (Linksspaltung, wie in (1)) oder der sich an einen Relativsatz anschließt (Rechtsspaltung, wie in (2)). Beide Äußerungen beantworten also die kontextuelle Frage *Was hat Otto seiner Frau geschenkt?* / *Cosa ha regalato Otto a sua moglie?* In der Bezugsliteratur (Lehmann 1984: 359; Engel 1996: 73 f.; Dardano/Trifone 1995: 449) herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Satzspaltung in beiden Sprachen als Mittel der Fokussierung[2] fungieren kann, wobei sie in Sprachen mit freierer Wortstellung (wie dem Deutschen) relativ schwach ausgebildet ist, da die Umstellung der Konstituenten an entsprechende Positionen bereits Fokussierungsvarianten mit sich bringen kann.

Die Hervorhebung von rhematischen Textteilen kann auch durch die Voranstellung von Vordergrundelementen ins Vorfeld erzielt werden (Catalani 1993: 175). Oft dient diese Hervorhebungsstrategie der Aufmerksamkeitssteuerung oder der Kontrastierung wie in (3):

(3a) Einen RING hat Otto seiner Frau geschenkt (nicht einen Schal).
(3b) Un aNELlo Otto ha regalato a sua moglie (non una sciarpa).

Hier wird die fokussierte Einheit von ihrer kanonischen Position im Mittelfeld an den Satzanfang gestellt. Dadurch entsteht eine Art kontrastive Fokussierung, als würde die nach links bewegte Konstituente in Kontrast zu einer alternativen Menge von Einheiten stehen – etwa als Antwort auf die kontextuelle Frage *Hat Otto seiner Frau einen Schal geschenkt?* / *Otto ha regalato una sciarpa a sua moglie?*

Eine weitere Hervorhebungsstrategie betrifft die Nachstellung in den Vordergrundbereich von Einheiten, die typischerweise dem Hintergrund zugeordnet werden. In dieser Funktion kann Nachstellung grundsätzlich in beiden Sprachen verwendet werden. In (4) wird z.B. das betonte, rhematische Subjekt dem konjugierten Verbteil nachgestellt:

2 Einige Studien (Hupet/Costermans 1982: 280; Berretta 1995: 15) weisen außerdem darauf hin, dass Spaltsätze auch bei der Gesprächssteuerung eine wichtige Funktion erfüllen, da sie u.a. für die Strukturierung längerer Redebeiträge sowie für den Themenwechsel eingesetzt werden können.

(4) (Wer ist der Staat? – Chi è lo Stato?)
  a. Der Staat sind WIR.
  b. Lo stato siamo NOI.

Einige Nachstellungsoperationen sind allerdings nur im Deutschen, andere nur im Italienisch möglich. Die Nachfeldstellung (auch: Ausklammerung) ist z.B. eine Operation, die mit der deutschen Satzklammer direkt zusammenhängt und im Italienischen so nicht beobachtet werden kann. Unter den zahlreichen Funktionen, die mit der Nachfeldstellung einhergehen, tritt auch die Hervorhebungsfunktion auf, wie in (5), wo das Nachfeld als Gewichtungsstelle genutzt wird, um dadurch ein bestimmtes Element der Gesamtinformation hervorzuheben[3] (Engel 1996: 331; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1673):

(5) (Wie kann eine Steigerung der Leistung erreicht werden?)
  Eine Steigerung der Leistung kann erreicht werden durch starkes TRAIning.

Ein weiteres Phänomen im Zusammenhang mit der Nachstellung betrifft das sogenannte „soggetto postposto“ (*nachgestelltes Subjekt*), das im Italienischen thetische[4] oder All-new-Sätze mit unakussativischen (z.B. *arrivare, scoppiare* – „ankommen“, „ausbrechen“) und unergativen (z.B. *lavorare, camminare* – „arbeiten“, „laufen“) Verben kennzeichnet (Lombardi Vallauri 2009: 150):

(6) (Cosa è successo?)
  È arrivato un treno MERci.

Eine Übertragung dieser Struktur ist im deutschen Aussagesatz nicht normkonform, weil sie gegen die Regel der Verbzweitstellung verstößt[5]. Um denselben informationsstrukturellen Effekt auch im Deutschen zu erzielen, besteht eine geläufige Strategie in der Verwendung des Platzhalter-*es* (6a) oder in der intonatorischen Hervorhebung der kommunikativ gewichtigen Nominativergänzung (6b):

3 Wie (5) zeigt, werden auf diese Weise vor allem Träger von Vordergrundinformationen hervorgehoben, die meist in Form von Präpositivergänzungen oder -angaben auftreten (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1673; Engel 1996: 331).

4 Zur Unterscheidung zwischen thetischen und kategorischen Sätzen s. Ulrich (1985: 93 ff).

5 Die Erststellung des Finitums ist allerdings auch im deutschen Aussagesatz möglich. Nach Catalani (1993: 31) gelte dies vor allem als Strategie des Textproduzenten, um „die Aufmerksamkeit auf eine Begründung, ein Argument“ zu lenken. Außerdem ist die Erststellung des Finitums kennzeichnendes Merkmal für bestimmte Textsorten (wie Witze), in denen die Verbinitiierung zur affektvollen Beschreibung des Geschehens beiträgt.

(6a) Es ist ein GÜterzug angekommen.
(6b) Ein GÜterzug ist angekommen.

Die Hervorhebungsfunktion der Rechtsverschiebung betrifft vor allem das deutsche Mittelfeld (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1545 ff.):

Tabelle 2: Mittelfeld zwischen Wortstellung und Informationsstruktur

		Mittelfeld (MF)			
Wortstellung:	LSk	*linker Innenrand*	Mittelteil	*rechter Innenrand*	RSk
Informationsstruktur:	**Hintergrund**		Abp S-ADV$_{assertiv}$ S-ADV$_{modal\ abschwächend}$	**Vordergrund**	

Wie Tabelle 2 entnommen werden kann, streben inhaltlich an das Vorhergehende anknüpfende Elemente eher nach links, während nicht vorerwähnte Äußerungsbestandteile, auf welche der Informationsbeitrag der Aussage liegt, typischerweise dem rechten Innenrand des Mittelfeldes zugewiesen werden. Die Grenze zwischen Hintergrund- und Vordergrundbereich im Mittelfeld wird in aller Regel durch Abtönungspartikeln, assertive oder modal abschwächende Satzadverbialia markiert. Diese Elemente sind nicht Teil des informativen Gehalts und dienen – sofern sie selbst keinen eigenen Gewichtungsakzent tragen – als Grenzelemente zur Unterscheidung zwischen rechtem und linkem Innenbereich. Um eine Konstituente entsprechend dieser Tendenz anordnen zu können, wird sie gegenüber ihrer Grundordnung (Heidolph/Flämig/Motsch 1981) umgestellt, d.h. von einer „Bekanntheitsdomäne" in eine „Neuheitsdomäne" – oder umgekehrt – verschoben (Musan 2002: 215). Diese Verschiebung wird in der Fachliteratur (Ross 1967) als *Scrambling* bezeichnet.

4.2 Thematisierungsstrategien

Eine geläufige Strategie zur Hervorhebung von thematisierenden Ausdrücken betrifft die „Herausstellung" des Satzteils, den der Textproduzent als Thema seiner Äußerung selegieren möchte (Altmann 1981). Diese Operation kann in beiden Sprachen verwendet werden und prägt vorrangig (konzeptuell) mündliche Ausdrucksbereiche. Generell unterscheidet man zwischen Links- und Rechtsherausstellung. Bei Ersterer bleibt die typische Thema-Rhema-Abfolge unverändert; bei Letzterer drängt sich das Mitteilungsziel nach vorne, während die thematische Information nachgeliefert wird.

Im Deutschen betrifft die Herausstellung zwei periphere Außenfelder (AF) des topologischen Feldermodells: das linke (LAF) und das rechte Außenfeld (RAF). Darunter versteht man syntaktisch sowie prosodisch abgegrenzte Satzbereiche, deren Einheiten zwar Bestandteil der funktionalen kommunikativen Einheit sind, nicht aber des unter formbezogenen Gesichtspunkten definierten Satzes (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1577; Wöllstein 2020: 68 ff.)

Tabelle 3: Links- und Rechtsherausstellungen

	(Wem hat Otto den Ring geschenkt?)							
	Linkes Außenfeld (LAF)		Vorfeld	Verb 1	Mittelfeld	Verb 2	Nachfeld	**Rechtes Außenfeld (RAF)**
	HTP	**VVF**						
(7)	*//*	*//*	Otto	hat	*ihn* seiner FRAU	geschenkt,	//	*den RING.*
(8)	*//*	*Den RING, →*	*den*	hat	Otto seiner FRAU	geschenkt.	//	//
(9)	*Der RING:* ↓	//	*den*	hat	Otto seiner FRAU	geschenkt.	//	//

Das RAF eröffnet sich nach dem Nachfeld, unabhängig davon, ob dieses Feld besetzt ist oder nicht. Vor allem handelt es sich bei Einheiten dieses Außenfeldes um bereits eingeführte Hintergrundinformationen, die nachträglich explizit gemacht werden sollen (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1647; Wöllstein 2020: 73). So wird z.B. die in (7) im RAF enthaltene Information (*den Ring*) bereits im Mittelfeld durch ein katadeiktisches / kataphorisches Pronomen (*ihn*) eingeführt. Beim LAF handelt es sich demgegenüber um den Bereich, der sich vor dem eigentlichen Vorfeld (in Verbzweitsätzen) bzw. direkt vor dem linken Satzklammerteil (in Verberst- und Verbletztsätzen) befindet (Zifonun/ Hoffmann/Strecker 1997: 1577; Wöllstein 2020: 63). Linksversetzte Elemente wie in (8) besetzen die sogenannte Vor-Vorfeldposition (VVF), d.h. den Teil des LAF, der dem Vorfeld unmittelbar vorausgeht. Dabei wird die versetzte konstituente *den Ring* durch ein anaphorisch/anadeitkisch gebrauchtes koindiziertes Korrelatpronomen (hier: *den*) im Vorfeld wieder aufgenommen. Bei Linksversetzung wird daher häufig angenommen, dass der versetzte Ausdruck zusammen mit seinem Resuptivum ins Vorfeld gehöre („weiter Vorfeldbegriff"; vgl. Blühdorn 2013: 187; Wöllstein 2020: 68) bzw. als in den Satz integriert gelte – wie auch aus Tab. 3 durch den progredienten Tonverlauf (→) und die Kasusübereinstimmung zwischen VVF- und VF-Element (*den Ring* – *den*) ersichtlich wird. Beim herausgestellten Element in (9) (*der Ring*) handelt es sich dementgegen um ein sogenanntes freies oder hängendes Topik, d.h.

um eine nicht-integrierte Einheit, die den linken Teil des LAF, die sogenannte „Hängendes-Topik-Position (HTP)“, besetzt. Im Vergleich zu linksversetzten Elementen sind hängende Topiks sowohl syntaktisch (keine Kasusübereinstimmung: *den Ring – der*) als auch prosodisch (↓) vom Restsatz abgrenzt, d.h. am syntaktischen Aufbau des Satzes grundsätzlich nicht beteiligt.

Links- und Rechtsversetzungen kommen auch im Italienischen unter identischen Voraussetzungen vor:

(10) Otto *l*’ha regalato a sua MOglie, *l’aNELlo*.
(11) *L’aNELlo*, Otto *l*’ha regalato a sua MOglie.

Während es im Deutschen möglich ist, die Linksherausstellung auch als Strategie zur Hervorhebung des argumentalen Subjekts zu verwenden (12), ist dies in einer *pro-drop*-Sprache wie dem Italienischen eher unüblich (Benincà 2001: 182). Eine anaphorische Wiederaufnahme des Subjekts wie in (13) wäre daher weniger akzeptabel:

(12) (Wem hat Otto den Ring geschenkt?)
OTto, *der* hat seiner FRAU den Ring geschenkt.
(13) (A chi ha regalato Otto l’anello?)
**OTto*, *lui* ha regalato a sua MOglie l’anello.

Um denselben Effekt zu erzielen, muss im Italienischen auf die anaphorische Wiederaufnahme verzichtet werden und das vorangestellte Subjekt wird vom restlichen Satz durch einen prosodischen Bruch, wie etwa eine Pause, desintegriert:

(13a) OTto (-) ha regalato a sua MOglie l’anello.

Ansonsten kann auf einen thematisierenden Ausdruck (*per quanto riguarda*. . ., *a proposito di*. . .) zurückgegriffen werden, was wiederum auch im Deutschen (*was* . . . *betrifft*, *apropos*. . .) möglich ist. Die gängigste Strategie, die im Italienischen zur Hervorhebung eines thematischen Subjekts verwendet wird, bleibt nach wie vor die Rechtsherausstellung, die im Deutschen wiederum anderen Ergänzungen vorbehalten zu sein scheint (Catalani 1993: 166):

(13b) A sua moglie ha regalato l’anello, *OTto*.

Als zusätzliche Strategie der Hervorhebung von Thematisierungsausdrücken dient die sogenannte Topikalisierung (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1679; Musan 2010: 35). Darunter wird ein weiterer Typ der Vorfeldstellung verstanden, der in Abgrenzung zur kontrastiven Voranstellung wie in (3) dazu dient,

typische Vordergrundelemente als zum Hintergrundwissen gehörig zu kennzeichnen:

(14) (Wem hat Otto den Ring geschenkt?)
Den RING hat Otto seiner FRAU geschenkt.

In diesem Satz wird beispielsweise durch die Voranstellung des Akkusativobjekts ins thematische Vorfeld (*den Ring*) die Gültigkeit der gesamten Aussage (Ottos Frau ein Schmuckstück zum Geschenk machen) auf einen bestimmten Sachverhalt (hier: auf ein bestimmtes Schmuckstück, d.h. auf einen Ring) eingeschränkt. Diese Art der Hervorhebung kann allerdings nur dann gelingen, wenn die Vorfeldstellung nicht die übliche Satzstellung des dort positionierten Elements ist: Der Topikalisierungsgrad des Elements im Vorfeld scheint umso höher zu sein, je niedriger seine Vorkommenshäufigkeit in diesem Stellungsfeld ist (Catalani 1993: 175; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1504 f.). Aus diesem Grund werden im Deutschen am häufigsten valenzgebundene Kasusobjekte topikalisiert, da sie in unmarkierter Verwendung in unmittelbarer Verbnähe stehen und zusammen mit ihm eine Art komplexes Prädikat bilden.

Für das heutige Italienisch ist diese Art der Voranstellung ohne anschließende klitische Wiederaufnahme – außer im poetischen Stil – völlig unüblich (Blasco Ferrer 1999: 154 ff.; Lombardi Vallauri 2009: 147):

(15) (A chi ha regalato Otto l'anello?)
*L'aNELlo, Otto ha regalato a sua MOglie.

Allerdings war im Altitalienischen die topikale Voranstellung des direkten Objekts eine noch sehr geläufige Erscheinung, wie aus diesem Zitat aus dem *Tristano Riccardiano* des 13. Jahrhunderts (zit. nach Renzi 1988: 125–126) hervorgeht:

(16) Tutto lo torniamento hae vinto lo cavaliere de le segne nere! (Tr., XVIII)
„L'intero torneo ha vinto il cavaliere con le insegne nere."
„Das gesamte Turnier hat der Ritter mit den schwarzen Wappen gewonnen."

In diesem Aufruf spricht sich das anwesende Publikum lobend darüber aus, dass das Turnier (thematischer Ausdruck) nach einem mehrphasigen Kampf endlich vorbei ist und vom „Ritter mit den schwarzen Wappen" (rhematischer Ausdruck) gewonnen wurde. Die kontextuelle Frage, die sich dadurch beantworten lässt, lautet also *Chi ha vinto l'intero torneo? – Wer hat das gesamte Turnier gewonnen?*, deren Antwort im gegenwärtigen Italienisch eine obligatorische klitische Wiederaufnahme des vorangestellten Elements einfordern würde:

(16a) L'intero torNEo, *l*'ha vinto il cavaliere con le insegne NEre.

Grundsätzlich gilt also: Topikalisierung sind im Deutschen häufig und können mit fast allen Satzgliedern realisiert werden; Herausstellungen sind demgegenüber seltener. Im Italienischen ist es genau umgekehrt.

Wie aus diesem knappen Überblick hervorgeht, verfügen Deutsch und Italienisch tendenziell über dieselben syntaktischen Operationen, um eine nicht-markierte Abfolge im Satz in eine markierte Abfolge umzuwandeln (Blasco Ferrer 1999: 167). Von einer völligen formalen bzw. funktionalen Übereinstimmung zwischen beiden Sprachsystemen kann gleichwohl nicht ausgegangen werden.

Die Syntax stellt außerdem nur einen Teil der möglichen Mittel zur Kodierung der Informationsstruktur dar. Wie oben an der Großschreibung von betonten Silben ersichtlich wurde, ziehen Abweichungen von der Grundfolge in der Wortstellung auch eine Akzentuierung mit sich. Das Verhältnis zwischen beiden Kodierungsmitteln ist allerdings nicht reziprok und deren Verteilung auf die zwei Sprachen ungleichmäßig: Wenn im Italienischen zur Unterscheidung informationsstruktureller Kategorien eher syntaktische Hervorhebungsstrategien verwendet werden, greift das Deutsche auf ein komplexes Zusammenspiel von Syntax und Prosodie zurück, sodass auch prosodische Mittel wie Akzent und Ton zu den Hauptkodierungsmitteln der Informationsstruktur im Deutschen zählen. Dieser Erkenntnis gebührt aus sprachvergleichender sowie -didaktischer Sicht eine größere Aufmerksamkeit, als wir ihr in diesem Aufsatz geben können. Dem Leser, der an einer derartigen Diskussion interessiert ist, sei ein Blick ins Literaturverzeichnis (Cosentino 2019) empfohlen.

5. Ausblick: Welche Implikationen für den DaF-Unterricht in Italien?

In der natürlichen Kommunikation macht der Sprecher automatisch Gebrauch von der Informationsstruktur. Aus diesem Grund scheint gerade für den Fremdsprachenunterricht eine an funktional-semantisch definierten Vergleichsgrundlagen ausgerichtete kontrastive Grammatikdarstellung besonders wünschenswert zu sein. Wie aber eingangs erwähnt, wird in italienischen Schulgrammatiken der Behandlung der Wortstellung ein relativ begrenzter Platz gewährt, sodass italophone Lerner, die mit der Wortstellung des Deutschen konfrontiert werden, auf kein bewusstes, von der Muttersprache her erworbenes Vergleichsmodell zurückgreifen können.

Zum Ausgangspunkt grammatischen Unterrichts wäre also zunächst die kontrastive Arbeit an den Konvergenzen sowie Divergenzen zwischen

Deutsch und Italienisch hinsichtlich der Wortstellung. Ein derartiger erster Versuch liefern Foschi/Ballestracci (2011), aus deren kontrastiver Darstellung zur Position der Stellungseinheiten erste Impulse für eine mögliche Ausweitung des topologischen Stellungsfeldmodells auf das Italienische hervorgehen. Dies spielt eine umso wichtigere Rolle im DaF-Bereich für italophone Lernende, da die deutsche Satzordnung und deren Einteilung in Vor-, Mittel- und Nachfeld keine Entsprechung in der Ausgangssprache der Erwerber findet. Von Nutzen wäre also die Erarbeitung eines für fremdsprachendidaktische Zwecke anwendbaren topologischen Modells, da sich dadurch Kernaspekte der linearen Konstituentenabfolge visuell präsentieren und die wichtigsten Informationszellen, aus denen sich der Satzsinn ergibt, einfach erkennen und voneinander abtrennen lassen. In diesem Sinne liefert das sogenannte *Gelisa*-Modell (*Generalisiertes Lineares Satzmodell,* Wöllstein/Zepter 2014) einen ersten Lösungsvorschlag. Dabei handelt es sich um ein Werkzeug für die Visualisierung und Kontrastierung syntaktischer Strukturen, das es ermöglicht, Satztypen und syntaktische Konstruktionen aus verschiedenen Sprachen unabhängig von der jeweiligen Komplexität auf ein einheitliches Muster zu beziehen und in direkter visueller Gegenüberstellung miteinander zu vergleichen. Durch einen solchen an typologischen Ergebnissen orientierten Sprachunterricht können die linearen Strukturzusammenhänge und Konzeptualisierungsunterschiede zwischen der eigenen und der zu erlernenden Fremdsprache auf schematisch anschauliche Weise herausgearbeitet werden. Dadurch lässt sich nicht zuletzt auch komplexeren Fragenstellungen nachgehen, wie eben der Thematisierung von syntaktischen Strategien zur Informationsstrukturierung.

DaF-Lernende mit diesen Grundformen zu konfrontieren, gehört mit allem Recht zu den Hauptaufgaben einer funktionalen Grammatik, die sich zum Ziel setzt, sprachliche Elemente mit den damit verbundenen Prozeduren und Funktionen in einer holistischen Perspektive zu präsentieren. Diese Herangehensweise (vgl. z.B. Di Meola/Puato 2021) kann sich nicht zuletzt auch auf die Reflexion über die Sprache selbst positiver auswirken als es beim herkömmlichen, formorientieren Sprachunterricht der Fall ist. Aus diesem Grund sollten grammatische Mittel und syntaktische Konstruktionen nicht einfach als rein formbezogenes System, sondern jederzeit als semantisch-pragmatisches Instrumentarium zur inhaltlichen Differenzierung und zur Verfolgung verschiedener kommunikativer Ziele präsentiert und thematisiert werden. Dadurch lässt sich die Grammatikarbeit im DaF-Unterricht neu aufwerten: Die Lernenden entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass mit jeder grammatischen Erscheinung eine präzise kommunikative Funktion einhergeht und dass die sprachliche Gestaltung einen wesentlichen Einfluss auf die Kommunikation und deren Gelingen ausüben kann. Dies macht aus der langweiligen Beschäftigung mit grammatischen Themen letztendlich eine für den

Lernenden zwar herausfordernde, gleichzeitig aber auch kommunikationsfördernde Tätigkeit.

Bibliographie

Altmann, Hans (1981): *Formen der „Herausstellung" im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.

Ammann, Hermann (1928): *Die menschliche Rede: sprachphilosophische Untersuchungen*. Schauenburg: Lahr i.B.

Benincà, Paola (2001): L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate. In: Renzi, Lorenzo/Salvi, Giampaolo/Cardinaletti, Anna (Hrsg.): *Grande Grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino, S. 129–209.

Berretta, Monica (1995): *Quello che voglio dire è che*: le scisse da strutture topicalizzanti a connettivi testuali. In: Beccaria, Gian Luigi/Marello, Carla (Hrsg.): *Dalla parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*. Alessandria: Dell'Orso, S. 15–31.

Blasco Ferrer, Eduardo (1999): *Italiano e tedesco: un confronto linguistico.* Torino: Paravia.

Bloomfield, Leonard. (1933): *Language*. New York: Holt.

Blühdorn, Hardarik (2013): Syntaktische Nebensatzklassen im Deutschen. *Pandaemonium,* 16, S. 149–189.

Catalani, Luigi. (1993): *Die Stellung der Satzelemente im Deutschen und im Italienischen*. Frankfurt am Main: Lang.

Chomsky, Noam (1971): Deep structure, surface structure and semantic interpretation. In: Steinberg, D. Danny/Jakobovits, A. Leon (Hrsg.): *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge: University Press, S. 183–216.

Cosentino, Gianluca. (2019): *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt-Verlag.

Dardano, Maurizio/Trifone Pietro (1995): *Grammatica Italiana*. Bologna: Zanichelli.

Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hrsg.) (2021): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Engel, Ulrich [3]1996: *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos.

Foschi Albert, Marina/Ballestracci, Sabrina (2011): *L'analisi dei campi sintattici del tedesco. Con note di carattere contrastivo*. Pisa: Il Campano.

Gabelentz, Georg v.d. (1868): Ideen zu einer vergleichenden Syntax. Ze*itschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft,* 6, S. 376–384.

Greenberg, H. Joseph ([2]1966): Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: Greenberg, H. Joseph (Hrsg.): *Universals of language*, Cambridge: The MIT Press, S. 73–113.

Halliday, M.A.K. (1967): *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
Heidolph, Karl Erich/Flämig, Walter/Motsch, Wolfgang (1981): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie.
Hupet, Michel/Costermans, Jean (1982): Towards a Functional Approach of Language Processing in Context. In: Le Ny, Jean-François/Kintsch, Walter (Hrsg.): *Language and comprehension*. Amsterdam: North Holland, S. 273–284.
Jacobs, Joachim (1988): Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik. In: Altmann, Hans (Hrsg.): *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer, S. 89–134.
Koch, Peter (1994): Valenz und Informationsstruktur im Sprachvergleich Italienisch–Deutsch. *Italienisch*, 32, S. 38–58.
Lehmann, Christian. (1984): *Der Relativsatz*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
Lombardi Vallauri, Edoardo (2009): *La struttura informativa. Forma e funzione degli enunciati linguistici*. Roma: Carocci.
Musan, Renate. (2002): Informationsstrukturelle Dimensionen im Deutschen. Zur Variation der Wortstellung im Mittelfeld. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 30, S. 198–221.
Musan, Renate. (2010): *Informationsstruktur.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
Renzi, Lorenzo (1988): Italiano antico e moderno: aspetti pragmatici a confronto. In: Banys, Wiesiaw/Karolak, Stanislaw (Hrsg.): *Structure thème-rhème dans les langues romanes et slaves*. Wroclaw: Ossolineum-Polska Akademia Nauk, S. 23–138.
Ross, John Robert (1967): *Constraints on variables in syntax*. Dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
Ulrich, Miorita (1985): *Thetisch und kategorisch. Funktionen der Anordnung von Satzkonstituenten am Beispiel des Rumänischen und anderer Sprache*n. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Wöllstein, Angelika ([2]2020): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
Wöllstein, Angelika / Zepter, Alexandra (2014): Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen? In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Hohengehren: Schneider.
Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin/New York: de Gruyter.

Fehlerannotation und Fehleranalyse am Beispiel des deutsch-ungarischen Lernerkorpus Dulko

Andreas Nolda (Berlin)

Abstract: In diesem Beitrag wird ein neues Lernerkorpus vorgestellt – das deutsch-ungarische Lernerkorpus *Dulko*. Es setzt sich aus zwei Teilkorpora zusammen: einem Essaykorpus und einem Übersetzungskorpus. Beide bestehen aus deutschsprachigen Lernertexten ungarischer Muttersprachler, die zur Erhebungszeit am Institut für Germanistik der Universität Szeged studierten.

Das Dulko-Korpus ist unter anderem mit Wortarten und Lemmata sowie mit Zielhypothesen und Fehlerkategorien annotiert. In Weiterentwicklung des Falko-Annotationsverfahrens können beliebig viele Zielhypothesen angegeben werden, um sich überlappende Fehler zu repräsentieren. Das Korpus ist öffentlich verfügbar und kann für die Fehleranalyse im Korpusrecherchesystem ANNIS gezielt nach relevanten Textstellen durchsucht werden. Dies wird anhand einer Fallstudie zu Wortstellungsfehlern bei Fokuspartikeln exemplarisch illustriert.

Keywords: Deutsch, Fehleranalyse, Fehlerannotation, Fokuspartikel, Lernerkorpus, Ungarisch, Wortstellung

1. Einführung: Das Dulko-Korpus im Überblick

Das deutsch-ungarische Lernerkorpus *Dulko* besteht aus fehlerannotierten deutschsprachigen Lernertexten ungarischer Germanistik-Studenten. Es entstand ab 2017 am Institut für Germanistik der Universität Szeged im Rahmen des Dulko-Projekts[1] – eines Teilprojekts der von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung geförderten Institutspartnerschaft „Deutsch-ungarischer Sprachvergleich: korpustechnologisch, funktional-semantisch und sprachdidaktisch“ (*DeutUng*) mit dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim.

Die Version 1.0 des Dulko-Korpus umfasst zwei Teilkorpora: das *Dulko-Essaykorpus* `DulkoEssay-v1.0` mit 34 fehlerannotierten deutschsprachigen Essays sowie das *Dulko-Übersetzungskorpus* `DulkoTranslation-v1.0` mit 30 fehlerannotierten Übersetzungen vom Ungarischen ins Deutsche. Die

1 Projektmitarbeiter waren Christoph Beeh, Ewa Drewnowska-Vargáné, Péter Kappel, Bernadett Modrián-Horváth, Andreas Nolda, Orsolya Rauzs und György Scheibl sowie mehrere studentische Hilfskräfte.

Lernertexte wurden zwischen 2017 und 2019 am Institut für Germanistik der Universität Szeged kontrolliert erhoben. Alle Probanden studierten am Institut für Germanistik und sprachen Ungarisch als Muttersprache sowie Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache auf dem Niveau B 2 oder C 1. (Nähere Informationen zur Erhebung finden sich im *Dulko-Handbuch* von Beeh et al. 2021.) Die Dulko-Teilkorpora verfügen zusammen über ca. 21.000 Tokens und sind seit 2021 öffentlich verfügbar auf dem ANNIS-Server des Lehrstuhls für Korpuslinguistik und Morphologie (https://korpling.org/annis/) an der Humboldt-Universität zu Berlin.[2]

Für das Dulko-Korpus wurde das Falko-Annotationsverfahren (Reznicek et al. 2012) weiterentwickelt (Hirschmann und Nolda 2019; Nolda 2019), und zwar in zweifacher Hinsicht. So ist das Dulko-Korpus nicht nur mit Wortarten, Lemmata, Satzspannen, Zielhypothesen und Abweichungen annotiert, sondern auch durchgängig mit Fehlerkategorien aus einem mehrdimensionalen Fehler-Tagset. Außerdem können beliebig viele Zielhypothesen angegeben werden, um sich überlappende Fehler zu repräsentieren.[3]

Für die Annotation des Dulko-Korpus wurde der EXMARaLDA-Partitureditor (https://exmaralda.org) eingesetzt unter Verwendung einer Toolsammlung namens *EXMARaLDA (Dulko)* (https://sr.ht/~nolda/exmaralda-dulko/).[4] Mit Hilfe der dort implementierten Transformationsszenarien (XSLT-Stylesheets) können Lernertexte automatisch tokenisiert und mit Wortarten, Lemmata und Satzspannen annotiert werden. Außerdem werden Annotatoren bei der manuellen Angabe von Zielhypothesen und Fehlerkategorien unterstützt; die Berechnung von Abweichungen zwischen Lernertext und Zielhypothesen erfolgt wiederum automatisch. Für Lemmatisierung und Wortarten-Tagging wird der TreeTagger (https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/) aufgerufen. Metadaten können gemäß den *Core Metadata for Learner Corpora* (Granger und Paquot 2017) ausgezeichnet werden. Zur Konvertierung der EXMARaLDA-Dateien ins ANNIS-Format dient das Korpusbausystem *makeDulko* (https://sr.ht/~nolda/makedulko/).

Dieser Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut. Zunächst stelle ich in Abschnitt 2 die Grundzüge der Fehlerannotation im Dulko-Korpus vor. Anschließend illustriere ich in Abschnitt 3 anhand einer Fallstudie zu Wortstellungsfehlern bei Fokuspartikeln, wie man das Dulko-Korpus zur

2 An der Humboldt-Universität wurde das Dulko-Projekt korpuslinguistisch von Hagen Hirschmann und informatisch von Thomas Krause unterstützt.

3 Im Dulko-Übersetzungskorpus sind die Satzspannen außerdem mit dem ungarischen Ausgangstext annotiert.

4 EXMARaLDA (Dulko) wurde 2018 mit dem Innovationspreis der Universität Szeged ausgezeichnet. Eine weiterentwickelte Version wird Teil der nächsten offiziellen EXMARaLDA-Version sein.

Fehleranalyse einsetzen kann. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit in Abschnitt 4.

2. *Fehlerannotation im Dulko-Korpus: Grundzüge*

Fehlerannotation setzt einen geeigneten Fehlerbegriff voraus. Unter einem *Fehler* in einer lernersprachlichen Einheit *E* wird hier ein Teil von *E* verstanden, der in diesem Kontext normalerweise nicht von einem Muttersprachler geäußert würde. So schreibt Lennon (1991: 182):

> [An error is; A. N.] a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts.

Operationalisieren lassen sich Fehler in diesem Sinne als Abweichungen zwischen der lernersprachlichen Einheit *E* und einer oder mehreren muttersprachlichen *Zielhypothesen* zu *E* (vgl. Lüdeling und Hirschmann 2015). Im Dulko-Projekt werden zwei Arten von Zielhypothesen unterschieden (Nolda 2019):

1. Eine *finale Zielhypothese* zu einer lernersprachlichen Einheit *E* bei einer Lesart *I* ist eine mit *E* bei *I* synonyme muttersprachliche Einheit mit minimalen Abweichungen.
2. Eine *intermediäre Zielhypothese* zu einer lernersprachlichen Einheit *E* bei einer Lesart *I* enthält weniger Abweichungen als eine finale Zielhypothese zu *E* bei *I*.

Intermediäre Zielhypothesen dienen dazu, Fehler zu repräsentieren, die bei der finalen Zielhypothese aufgrund überlappender Fehler unrepräsentiert blieben.

Betrachten wir als Beispiel den folgenden Auszug aus dem Lernertext `Feminismus_4` des Dulko-Essaykorpus:

(1) Wie in der ganzen Gesellschaft, auch in der Regierung sollte der Anzahl der Frauen 50 % sein [. . .].

Diese lernersprachliche Einheit enthält mehrere Fehler:[5] 1. einen Zeichensetzungsfehler, 2. einen Wortstellungsfehler, 3. einen Genusfehler sowie 4. einen Lexikfehler.

5 Rein stilistische Fehler wurden im Dulko-Projekt nicht korrigiert.

Jeder Fehler hat einen bestimmten Bereich, der in Abbildung 1 angegeben ist. Durch die Korrektur des Lexik-Fehlers bei *Anzahl* zu *Anteil* in der zweiten, finalen Zielhypothese würde der überlappende Genus-Fehler bei *der Anzahl* ohne die erste, intermediäre Zielhypothese unrepräsentiert bleiben. Deshalb werden hier beide Zielhypothesen angesetzt, wobei erst die zweite Zielhypothese vollständig muttersprachlich ist.

Lernertext:
Wie in der ganzen Gesellschaft, *auch in der Regierung* ***sollte der Anzahl*** *der Frauen 50 % sein* [...].
Zielhypothese 1 (intermediär):
Wie in der ganzen Gesellschaft ***sollte*** *auch in der Regierung* ***die Anzahl*** *der Frauen 50 % sein* [...].
Fehler: Zeichensetzung Wortstellung Genus
Zielhypothese 2 (final):
Wie in der ganzen Gesellschaft sollte auch in der Regierung ***der Anteil*** *der Frauen 50 % sein* [...].
Fehler: Lexik

Abb. 1: Zielhypothesen und Fehleranalyse zu Beispiel (1)

Abbildung 2 zeigt das fehlerannotierte Beispiel im EXMARaLDA-Partiturformat. Diese Überblicksfassung umfasst eine `word`-Ebene für die lernersprachliche Einheit, je eine `ZH`-Ebene pro Zielhypothese sowie mehrere `Fehler`-Ebenen unterschiedlicher sprachlicher Dimensionen, auf denen Fehlerkategorien Fehlerbereiche mit Abweichungen zwischen der jeweiligen `ZH`-Ebene und der vorangehenden `word`- oder `ZH`-Ebene markieren. Die vollständig annotierte Fassung in Abbildung 3 enthält darüber hinaus weitere Ebenen: `S` und `ZHS` für die Satzspannen-Annotation, `pos` und `ZHpos` für die Wortarten-Annotation, `lemma` und `ZHlemma` für die Lemma-Annotation sowie `ZHDiff` für die Annotation von Abweichungen. (Zur Dokumentation der verwendeten Annotationen sei auf das *Dulko-Handbuch* von Beeh et al. 2021 verwiesen.)

[word]	Wie in der ganzen Gesellschaft	,	auch in der Regierung sollte	der Anzahl	der Frauen 50 % sein
[ZH]	Wie in der ganzen Gesellschaft		sollte auch in der Regierung	die Anzahl	der Frauen 50 % sein
[FehlerOrth]		ZS			
[FehlerSyn]			StV		
[FehlerLex]				Gen	
[ZH]	Wie in der ganzen Gesellschaft		sollte auch in der Regierung	der Anteil	der Frauen 50 % sein
[FehlerLex]				Lex	

Abb. 2: Annotation des Beispiels in Abbildung 1 (Überblick)



Abb. 3: Annotation des Beispiels in Abbildung 1 (Details)

Fehlerkategorien und andere Annotationen können in ANNIS verwendet werden, um Lernertexte gezielt nach relevanten Textstellen zu durchsuchen. So findet man mit der Suchanfrage `FehlerLex="Gen"` insgesamt 198 Treffer in den beiden Dulko-Teilkorpora, darunter den Genusfehler bei *der Anzahl* im Lernertext `Feminismus _ 4` (vgl. Abbildung 4 und 5).[6]

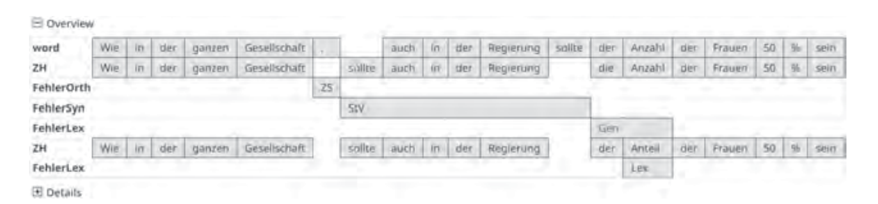
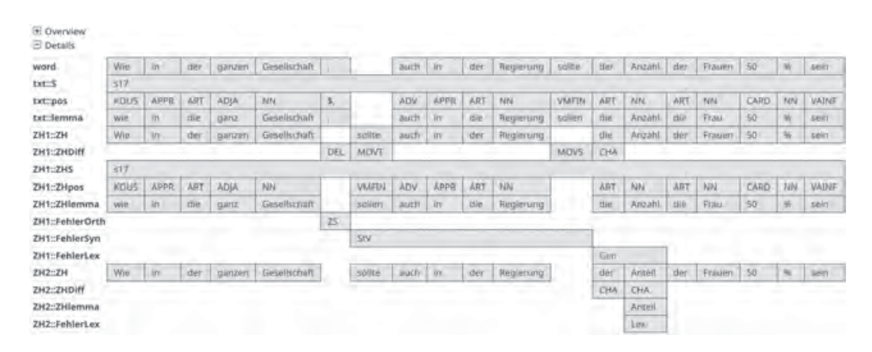


Abb. 4: Trefferansicht in ANNIS (Überblick)

6 Redundante Annotationen auf den Ebenen `ZHS`, `ZHpos` und `ZHlemma` werden von makeDulko bei der Konvertierung ins ANNIS-Format entfernt, um Mehrfachtreffer bei der Suche nach Annotationen auf diesen Ebenen zu vermeiden.



⊞ Overview
⊟ Details

word	Wie	in	der	ganzen	Gesellschaft	,		auch	in	der	Regierung	sollte	die	Anzahl	der	Frauen	50	%	sein
txt::S	s17																		
txt::pos	KOUS	APPR	ART	ADJA	NN	$,		ADV	APPR	ART	NN	VMFIN	ART	NN	ART	NN	CARD	NN	VAINF
txt::lemma	wie	in	die	ganz	Gesellschaft	,		auch	in	die	Regierung	sollen	die	Anzahl	die	Frau	50	%	sein
ZH1::ZH	Wie	in	der	ganzen	Gesellschaft		sollte	auch	in	der	Regierung		die	Anzahl	der	Frauen	50	%	sein
ZH1::ZHDiff						DEL	MOVT					MOVS	CHA						
ZH1::ZHS	s17																		
ZH1::ZHpos	KOUS	APPR	ART	ADJA	NN		VMFIN	ADV	APPR	ART	NN		ART	NN	ART	NN	CARD	NN	VAINF
ZH1::ZHlemma	wie	in	die	ganz	Gesellschaft		sollen	auch	in	die	Regierung		die	Anzahl	die	Frau	50	%	sein
ZH1::FehlerOrth						ZS													
ZH1::FehlerSyn							StV												
ZH1::FehlerLex													Gen						
ZH2::ZH	Wie	in	der	ganzen	Gesellschaft		sollte	auch	in	der	Regierung		der	Anteil	der	Frauen	50	%	sein
ZH2::ZHDiff													CHA	CHA					
ZH2::ZHlemma														Anteil					
ZH2::FehlerLex														Lex					

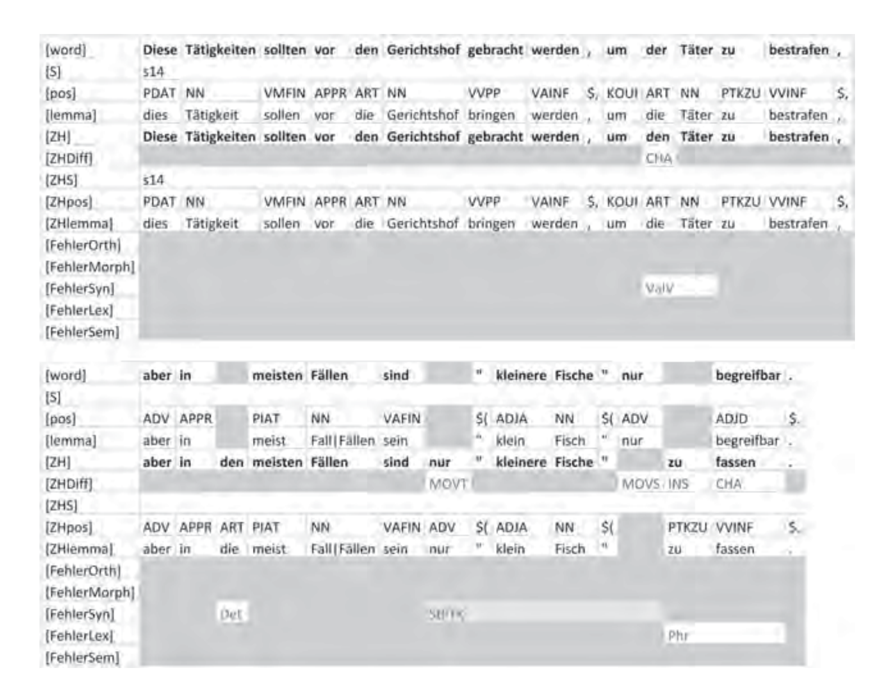
Abb. 5: Trefferansicht in ANNIS (Details)

3. Fehleranalyse mit dem Dulko-Korpus: Fallstudie

Als Beispiel dafür, wie man das Dulko-Korpus zur Fehleranalyse einsetzen kann, sollen hier Wortstellungsfehler bei den Fokuspartikeln *auch* und *nur* verglichen werden. In ANNIS findet man mit der Suchanfrage `FehlerSyn="StPTK" _i_ lemma="auch"` in den beiden Dulko-Teilkorpora insgesamt 28 Wortstellungsfehler für *auch*, unter anderem den Wortstellungsfehler bei *in den ganzen Welt auch* im Lernertext `Feminismus_9` (Abbildung 6). Hingegen erhält man mit der Suchanfrage `FehlerSyn="StPTK" _i_ lemma="nur"` lediglich 2 Treffer, darunter den Wortstellungsfehler bei *„kleinere" Fische nur* im Lernertext `Kriminalität_1` (Abbildung 7).

[word]	Es	war	die	Grundkonzeption	vor	allem	in	England	,	aber		in	den	ganzen	Welt	auch	.
[S]	s20																
[pos]	PPER	VAFIN	ART	NN	APPR	PIS	APPR	NE	$,	ADV		APPR	ART	ADJA	NN	ADV	$.
[lemma]	es	sein	die	Grundkonzeption	vor	alle	in	England	,	aber		in	die	ganz	Welt	auch	.
[ZH]	Das	war	die	Grundkonzeption	vor	allem	in	England	,	aber		in	der	ganzen	Welt	auch	.
[ZHDiff]	CHA												CHA				
[ZHS]	s20																
[ZHpos]	PDS	VAFIN	ART	NN	APPR	PIS	APPR	NE	$,	ADV		APPR	ART	ADJA	NN	ADV	$.
[ZHlemma]	die	sein	die	Grundkonzeption	vor	alle	in	England	,	aber		in	die	ganz	Welt	auch	.
[FehlerOrth]																	
[FehlerMorph]																	
[FehlerSyn]													VaIAP				
[FehlerLex]													Gen				
[FehlerSem]	Ant																
[ZH]	Das	war	die	Grundkonzeption	vor	allem	in	England	,	aber	auch	auf	der	ganzen	Welt		.
[ZHDiff]											MOVT	CHA				MOVS	
[ZHS]	s20																
[ZHpos]	PDS	VAFIN	ART	NN	APPR	PIS	APPR	NE	$,	KON	ADV	APPR	ART	ADJA	NN		$.
[ZHlemma]	die	sein	die	Grundkonzeption	vor	alle	in	England	,	aber	auch	auf	die	ganz	Welt		.
[FehlerOrth]																	
[FehlerMorph]																	
[FehlerSyn]											StPTK						
[FehlerLex]												Lex					
[FehlerSem]																	

Abb. 6: Wortstellungsfehler bei *auch*



[word]	Diese	Tätigkeiten	sollten	vor	den	Gerichtshof	gebracht	werden	,	um	der	Täter	zu	bestrafen	,
[S]	s14														
[pos]	PDAT	NN	VMFIN	APPR	ART	NN	VVPP	VAINF	$,	KOUI	ART	NN	PTKZU	VVINF	$,
[lemma]	dies	Tätigkeit	sollen	vor	die	Gerichtshof	bringen	werden	,	um	die	Täter	zu	bestrafen	,
[ZH]	Diese	Tätigkeiten	sollten	vor	den	Gerichtshof	gebracht	werden	,	um	den	Täter	zu	bestrafen	,
[ZHDiff]											CHA				
[ZHS]	s14														
[ZHpos]	PDAT	NN	VMFIN	APPR	ART	NN	VVPP	VAINF	$,	KOUI	ART	NN	PTKZU	VVINF	$,
[ZHlemma]	dies	Tätigkeit	sollen	vor	die	Gerichtshof	bringen	werden	,	um	die	Täter	zu	bestrafen	,
[FehlerOrth]															
[FehlerMorph]															
[FehlerSyn]											ValV				
[FehlerLex]															
[FehlerSem]															

[word]	aber	in		meisten	Fällen	sind		"	kleinere	Fische	"	nur		begreifbar	.
[S]															
[pos]	ADV	APPR		PIAT	NN	VAFIN		$(	ADJA	NN	$(	ADV		ADJD	$.
[lemma]	aber	in		meist	Fall|Fällen	sein		"	klein	Fisch	"	nur		begreifbar	.
[ZH]	aber	in	den	meisten	Fällen	sind	nur	"	kleinere	Fische	"		zu	fassen	.
[ZHDiff]							MOVT					MOVS	INS	CHA	
[ZHS]															
[ZHpos]	ADV	APPR	ART	PIAT	NN	VAFIN	ADV	$(	ADJA	NN	$(		PTKZU	VVINF	$.
[ZHlemma]	aber	in	die	meist	Fall|Fällen	sein	nur	"	klein	Fisch	"		zu	fassen	.
[FehlerOrth]															
[FehlerMorph]															
[FehlerSyn]			Det				StPTK								
[FehlerLex]													Phr		
[FehlerSem]															

Abb. 7: Wortstellungsfehler bei *nur*

Um diese Zahlen miteinander vergleichen zu können, muss zunächst die Gesamtzahl der Vorkommen von *auch* und *nur* in den Dulko-Teilkorpora ermittelt werden. Mit den Suchanfragen `lemma="auch"` und `lemma="nur"` findet man 156 Vorkommen des Lemmas *auch* bzw. 61 Vorkommen des Lemmas *nur*. Daraus ergeben sich 156 – 28 = 128 Vorkommen von *auch* ohne Wortstellungsfehler und 61 – 2 = 59 Vorkommen von *nur* ohne Wortstellungsfehler. Tabelle 1 listet diese Frequenzen in Form einer Kontingenztabelle auf („+StPTK“ steht für einen Wortstellungsfehler und „–StPTK“ für keinen Wortstellungsfehler bei den Fokuspartikeln *auch* und *nur*).

Tabelle 1: Frequenz der Wortstellungsfehler bei *auch* und *nur*

	Lemma *auch*	**Lemma *nur***	**Σ**
+StPTK	28	2	30
–StPTK	128	59	187
Σ	156	61	217

Zur Klärung, ob die Variablen StPTK und Lemma in in Tabelle 1 unabhängig voneinander sind, kann man den exakten Test nach Fisher (1922) als Signifikanztest durchführen. Dabei ergibt sich ein *p*-Wert von 0,003853, was deutlich unter dem üblicherweise angesetzten Signifikanzniveau von 0,05 liegt.[7] Somit kann die Nullhypothese, dass die Variablen StPTK und Lemmaunabhängig voneinander sind, verworfen werden. Im Dulko-Korpus hängen Wortstellungsfehler bei Fokuspartikeln also in signifikanter Weise davon ab, ob das Lemma *auch* oder *nur* vorkommt. Insbesondere sind Wortstellungsfehler bei *auch* im Dulko-Korpus signifikant häufiger als bei *nur*.

Diese statistische Beobachtung lässt sich mit dem folgenden grammatischen Kontrast in Zusammenhang bringen. Wie die deutsche Fokuspartikel *nur* wird die ungarische Fokuspartikel *csak* ihrem Bezug oder ‚Fokus' vorangestellt. Dies zeigt das folgende ungarische Beispiel, in dem *csak* dem Bezug *kisebb halakat* vorausgeht:

(2)	A	legtöbb	esetben	csak	kisebb	halakat	lehet	fogni.
	ART	*meist*	*Fall.*INE	*nur*	*kleiner*	*Fisch.*AKK.PL	KOP.POT	*halten*

„In den meisten Fällen sind nur kleinere Fische zu fassen."

Im Gegensatz zur deutschen Fokuspartikel *auch* wird die ungarische Fokuspartikel *is* jedoch ihrem Bezug nachgestellt. Dies ist im folgenden Beispiel der Fall, wo *is* auf den Bezug *az egész világon* folgt:

(3)	Ez	volt	az	alapkoncepció	főleg	Angliában,
	DEM	KOP.PRÄT	ART	*Grundkonzeption*	*hauptsächlich*	*England.*INE
	de	az	egész	világon	is.	
	aber	ART	*ganz*	*Welt.*SUPE	*auch*	

„Dies war die Grundkonzeption hauptsächlich in England, aber auch auf der ganzen Welt."

Wortstellungsfehler bei *auch* in Texten ungarischer Muttersprachler können dementsprechend als Interferenzfehler gewertet werden, Wortstellungsfehler bei *nur* hingegen nicht. Dieser Zusammenhang erklärt, warum Wortstellungsfehler bei *auch* im Dulko-Korpus signifikant häufiger sind als bei *nur*.

7 Die Berechnung des exakten Tests nach Fisher wurde in R durchgeführt unter Verwendung der Funktion `fisher.test`.

4. *Fazit: Fehlerannotation und Fehleranalyse mit dem Dulko-Korpus*

Dank der expliziten Fehlerannotation erlaubt das Dulko-Korpus eine komfortable Fehleranalyse mit Hilfe des Korpusrecherchesystems ANNIS. Der einheitliche muttersprachliche Hintergrund der Probanden macht das Korpus zudem interessant für die qualitative und quantitative Untersuchung von Interferenzfehlern.

Das für dieses Korpus entwickelte Annotationsverfahren hat sich in einer Reihe weiterer Lernerkorpus-Projekte bewährt.[8] Insbesondere existiert für das Dulko-Annotationsverfahren mit EXMARaLDA (Dulko) und make-Dulko eine vollständige *toolchain* für alle Arbeitsschritte von der Annotation bis zum Korpusbau.

Literatur

Beeh, Christoph *et al.* (2021). Dulko-Handbuch: Aufbau und Annotationsverfahren des deutsch-ungarischen Lernerkorpus. Version 1.0. Manuskript, Universität Szeged. http ://acta.bibl.u-szeged.hu/74061/ [25. Nov. 2021].

Fisher, Ronald A. (1922). On the interpretation of χ^2 from contingency tables, and the calculation of *P*. *Journal of the Royal Statistical Society* 85, 87–94.

Granger, Sylviane und Magali Paquot (2017). Core metadata for learner corpora. Draft 1.0. Manuskript, Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

Hirschmann, Hagen und Andreas Nolda (2019). Dulko – auf dem Weg zu einem deutsch-ungarischen Lernerkorpus. In *Neues vom heutigen Deutsch: Empirisch – methodisch – theoretisch*, hg. v. Ludwig Eichinger und Albrecht Plewnia, Institut für Deutsche Sprache: Jahrbuch 2018, Berlin: de Gruyter, 339–342.

Lennon, Paul (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics* 12, 180–196.

Lüdeling, Anke und Hagen Hirschmann (2015). Error annotation systems. In *The Cambridge Handbook of Lerner Corpus Research*, hg. v. Sylviane Granger, Gaëtanelle Gilquin und Fanny Meunier, Cambridge: Cambridge University Press, 135–157.

Nolda, Andreas (2019). Annotation von Lernerdaten mit EXMARaLDA (Dulko). Manuskript, Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. https://andreas.nolda.org/publications/nolda_2019_annotation_lernerdaten.pdf [26. Feb. 2019].

Reznicek, Marc *et al.* (2012). Das Falko-Handbuch: Korpusaufbau und Annotationen. Version 2.01. Manuskript, Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/FalkoHandbuchV2 [26. Jan. 2017].

8 Dazu zählen Lernerkorpus-Projekte an Universitäten in Göttingen, Leipzig, Potsdam, Gent, Hanoi und Hangzhou.

Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte

Jeder Band ist auch Open Access auf www.peterlang.com verfügbar.